

Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts "Hofer Schulbegleitung": Abschlussbericht

Dechant, Anna; Cyprian, Gudrun; Brehm, Uta; Neumann, Regina; Sebelka, Lena

Veröffentlichungsversion / Published Version

Abschlussbericht / final report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Dechant, A., Cyprian, G., Brehm, U., Neumann, R., & Sebelka, L. (2013). *Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts "Hofer Schulbegleitung": Abschlussbericht*. (ifb-Materialien, 3-2012). Bamberg: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-46929-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellprojekts ‚Hofer Schulbegleitung‘

Abschlussbericht



**Anna Dechant, Gudrun Cyprian, Uta Brehm,
Regina Neumann und Lena Sebelka**

ifb-Materialien 3-2012

Bamberg, 29. Juni 2012

Inhaltsverzeichnis

<i>A: Der Verlauf des Projekts ‚Hofer Schulbegleitung‘ und der wissenschaftlichen Begleitung</i>	1
1. Die Geschichte des Projekts	1
2. Veränderungen der Hofer Schulbegleitung durch den Status als Modellprojekt.....	1
3. Konzeption der ‚Hofer Schulbegleitung‘	3
4. Wissenschaftliche Begleitung: Ziele, Forschungsdesign, Untersuchungsvariablen und Forschungsinstrumente	5
4.1 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung	5
4.2 Ziele für die Evaluationsstudie	6
4.3 Forschungsdesign der Evaluationsstudie	7
4.4 Untersuchungsvariablen und Erhebungsmethoden	8
4.5 Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung	12
<i>B: Schulerfolg und Kindliches Wohlbefinden – ungleich verteilt.....</i>	13
1. Die Hofer Schulbegleitung als Antwort auf gesellschaftliche Probleme.....	13
2. Schulerfolg in Deutschland – ungleich verteilt	13
3. Der Einfluss der Familie	15
4. Der Einfluss der Schule auf den Bildungserfolg	16
5. Der Einfluss von Migration auf die Passung Familie – Schule.....	17
6. Der Einfluss von sozio-ökonomischen Faktoren auf die Passung Familie – Schule	20
7. Kindliches Wohlbefinden.....	23
8. Folgerungen für Familienbildungs-Maßnahmen wie die ‚Hofer Schulbegleitung‘	28
8.1 Verbesserung der Erziehungssituation	29
8.2 (Ver-)Mittlerposition zwischen Elternhaus und Schule.....	31
8.3 Vermittlung von Teilhabe	31
<i>C: Die begleiteten Familien</i>	33
1. Auswahlkriterien.....	33
2. Zugangs- und Rekrutierungswege	33
3. Beschreibung der Situation der begleiteten Familien.....	35
4. Beschreibung der Familien.....	37
5. Belastungsindex	42
<i>D: Ergebnisse: Kindliche Entwicklung.....</i>	48
1. Sprachliche Entwicklung	48

2. Schulische Entwicklung.....	53
3. Entwicklung der sozialen Eingebundenheit.....	76
4. Aktivitäten in der Freizeit	83
5. Gesundheitliche Entwicklung	89
6. Entwicklung des Verhaltens	98
E: Ergebnisse: Auswirkung auf die Eltern(kompetenz).....	111
1. Erziehungsziele und Erziehungsideale	111
2. Kontakte mit den Lehrerinnen und schulische Unterstützung	123
3. Aufmerksamkeit für das Kind und Tätigkeiten mit dem Kind.....	132
4. Netzwerke und Integration	140
5. Erweiterung des elterlichen Handlungsspielraums.....	144
F: MentorInnen als zentraler Unterstützungsfaktor	151
1. Konzept der Mentorenrolle	151
2. Rekrutierungswege und Auswahl.....	153
3. Umsetzung des Mentoring: Kontaktformen, -häufigkeit, -inhalte, Selbst- und Fremdbild, Adressierung.....	157
3.1 Kontaktformen, -häufigkeit und -inhalte	160
3.2 AdressatInnen des Mentoring.....	168
3.3 Fremd- und Selbstbild der Mentorenrolle	172
4. Brückenfunktionen und interkulturelle Wirksamkeit der MentorInnen	184
5. Ressourcen der MentorInnen während ihrer Tätigkeit.....	189
G: Weitere Elemente der Hofer Schulbegleitung und ihre Umsetzung in der Praxis.....	196
1. Träger	196
2. Finanzierung	196
3. Umsetzung der Konzeption.....	197
3.1 Aufnahmegespräch mit den Familien	197
3.2 Vertrag mit den Eltern	197
3.3 Rolle der LernpartnerInnen.....	198
3.4 Freizeitimpulse.....	199
4. Rolle der Koordinatorin	200
5. Wichtige externe Schnittstellen des Projekts.....	201
5.1 Zusammenarbeit mit den Schulen.....	201
5.2 Abgrenzung zu speziellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe	202

6. Qualitätssicherung	203
H: Zusammenfassung der Ergebnisse	204
1. Kurzzusammenfassung	204
1.1 Die empirischen Forschungsergebnisse	204
1.2 Zusammenschau und Einordnung der Ergebnisse: Ist die Hofer Schulbegleitung nachweisbar erfolgreich?.....	212
2. Erfolgsfaktoren der Hofer Schulbegleitung	216
2.1 Die gelungene Verbindung zwischen bürgerschaftlichem Engagement und professioneller Steuerung	216
2.2 Qualität der Mentorenarbeit	217
2.3 Vielfältige Infrastruktur in Hof	217
2.4 Guter Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe	218
2.5 Kommunale Unterstützung des Projekts	218
3. Vorschläge zur Strukturentwicklung der Maßnahme	218
3.1 Rekrutierung der Familien	218
3.2 MentorInnen stärken	219
3.3 Das Ziel ‚Soziale Teilhabe von Kind und Eltern‘ stärker gewichten	221
3.4 Stärkere Einbeziehung der Schule	222
3.5 Gruppenbeziehungen herstellen	223
3.6 Sozialraumorientierung verstärken	223
I: Leitfaden zum Projekt der Hofer Schulbegleitung	224
1. Überlegungen zur Übertragbarkeit der Hofer Schulbegleitung	224
1.1 Kurzcharakteristik der Maßnahme, Bedarfe und Zielgruppen	224
1.2 Für welche Kommunen ist das Projekt geeignet?.....	224
2. Aufgaben der Maßnahme	225
2.1 Übergang in die Schule erleichtern.....	226
2.2 Erziehungskompetenzen der Eltern fördern	226
2.3 Soziale Teilhabe des Kindes fördern	227
2.4 Gelingende Entwicklung des Kindes unterstützen.....	227
2.5 Bewältigung von Belastungen der Familie erleichtern	228
3. Schlüsselprozesse für eine erfolgreiche Durchführung	228
3.1 Zugang zu den Familien	228
3.2 Verpflichtung der Eltern und Dauer der Maßnahme	229

3.3 MentorInnen.....	231
3.4 Vermittlung von LernpartnerInnen	235
3.5 Schnittstelle Schule	235
3.6 Schnittstellen zu speziellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe.....	236
3.7 Träger und Organisation der Maßnahme.....	236
4. Finanzierung	239
5. Orientierung am sozialen Raum	240
6. Zentrale Arbeitsschritte/Ablaufplan.....	242
6.1 Vorbereitung der Maßnahme	243
6.2 Einstieg in den ersten Durchgang	244
6.3 Durchführung der Maßnahme	245
6.4 Beendigung des jeweiligen Durchgangs.....	246
6.5 Lernschleifen für die Fortsetzung der Maßnahme.....	246
<i>J: Literatur</i>	<i>247</i>

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Forschungsdesign der Hofer Schulbegleitung	8
Tab. 2: Überblick über den zeitlichen Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung	12
Tab. 3: Zusammenfassung der PISA-Messgrößen für die Chancengleichheit in der Bildung	14
Tab. 4: Multiple Regression der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde und der Lernbefähigung (Lehrereinschätzung) auf SES-Indikatoren und Indikatoren für Erziehungsverhalten (Beta-Gewichte).....	22
Tab. 5: Kindliches Wohlbefinden: Gesamtübersicht der deutschen Bundesländer	25
Tab. 6: Psychische und Verhaltensauffälligkeiten sowie prosoziales Verhalten bei 6- bis 12-Jährigen (Elternangaben; Prävalenzen in Prozent).....	27
Tab. 7: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der ersten Interventionsgruppe zutreffen (Nennungen).....	35
Tab. 8: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der Vergleichsgruppe zutreffen (Nennungen)	35
Tab. 9: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der zweiten Interventionsgruppe zutreffen (Nennungen)	36
Tab. 10: Überblick über die Familiensituation der Interventionsgruppe 1	38
Tab. 11: Überblick über die Familiensituation der Interventionsgruppe 2	39
Tab. 12: Überblick über die Familiensituation der Vergleichsgruppe.....	40
Tab. 13: Belastungsindex der beiden Interventionsgruppen sowie der Vergleichsgruppe.....	45
Tab. 14: Deutschkenntnisse der Kinder aus Interventionsgruppe 1	49
Tab. 15: Deutschkenntnisse der Kinder aus Interventionsgruppe 2	49
Tab. 16: Deutschkenntnisse der Kinder aus der Vergleichsgruppe.....	49
Tab. 17: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus Interventionsgruppe 1 ..	51
Tab. 18: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus Interventionsgruppe 2 ..	52
Tab. 19: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus der Vergleichsgruppe ...	52
Tab. 20: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Interventionsgruppe 1	55
Tab. 21: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Vergleichsgruppe.....	57
Tab. 22: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Interventionsgruppe 2	58
Tab. 23: Belastungen der Leistungsquartile von Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe (in Anteilen).....	60
Tab. 24: Belastungen der Leistungshälften von Interventionsgruppe 2 (in Anteilen)	60
Tab. 25: Schulische Entwicklungen der Kinder aus Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe und familiäre, soziale und schulische Kontexte.....	63
Tab. 26: Schulische Entwicklungen der Kinder aus Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe und Elemente der Hofer Schulbegleitung.....	69

Tab. 27: Zurechtkommen in der Schule – Interventionsgruppe 1	71
Tab. 28: Zurechtkommen in der Schule – Vergleichsgruppe	72
Tab. 29: Zurechtkommen in der Schule – Interventionsgruppe 2	73
Tab. 30: Soziale Stellung in der Klasse – Interventionsgruppe 1	77
Tab. 31: Soziale Stellung in der Klasse – Vergleichsgruppe	78
Tab. 32: Soziale Eingebundenheit der Interventionsgruppe 1	80
Tab. 33: Soziale Eingebundenheit der Vergleichsgruppe	81
Tab. 34: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus Interventionsgruppe 1	86
Tab. 35: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus Interventionsgruppe 2	87
Tab. 36: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus der Vergleichsgruppe	88
Tab. 37: Aussagen der Eltern über die Gesundheit ihres Kindes	89
Tab. 38: Überblick über spezielle Fördermaßnahmen des Kindes im Zeitverlauf für die Interventionsgruppe 1 und die Vergleichsgruppe	90
Tab. 39: Überblick über spezielle Fördermaßnahmen des Kindes im Zeitverlauf für die Interventionsgruppe 2	91
Tab. 40: Fälle, in denen MentorInnen berichten, dass professionelle Hilfen zur Kindergesundheit eingeschaltet wurden oder eingeschaltet hätten werden müssen	92
Tab. 41: Gesundheitliche Entwicklung der Kinder in allen Gruppen (Nennungen)	93
Tab. 42: Kindergesundheit und Belastungsfaktoren für alle Gruppen	94
Tab. 43: Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus Interventionsgruppe 1	104
Tab. 44: Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus der Vergleichsgruppe	107
Tab. 45: Verhalten der Kinder aus Interventionsgruppe 1 gegenüber Menschen im sozialen Umfeld	109
Tab. 46: Professionalität der MentorInnen	110
Tab. 47: Erziehungsziele und -ideale der Interventionsgruppe 1	113
Tab. 48: Erziehungsziele und -ideale der Vergleichsgruppe	115
Tab. 49: Erziehungsziele und -ideale der Interventionsgruppe 2	116
Tab. 50: Erziehungsziele und -ideale der Großeltern von Interventionsgruppe 1	121
Tab. 51: Erziehungsziele und -ideale der Großeltern von Interventionsgruppe 2	121
Tab. 52: Erziehungsziele und -ideale der Großeltern der Vergleichsgruppe	122
Tab. 53: Übersicht über den Besuch der Elternabende	124
Tab. 54: Anzahl der Gespräche zwischen Eltern bzw. sonstigen Personen und den Lehrerinnen für beide Untersuchungsgruppen und die Kontrollgruppe	125
Tab. 55: Gesprächshäufigkeit der Interventionsgruppe 1 mit den Lehrerinnen in den ersten beiden Schuljahren nach Gesprächsteilnehmenden und Belastungsfaktoren	127

Tab. 56: Gesprächshäufigkeit der Vergleichsgruppe mit den Lehrerinnen in den ersten beiden Schuljahren nach Gesprächsteilnehmenden und Belastungsfaktoren.....	129
Tab. 57: Aktivitäten mit dem Kind: Interventionsgruppe 1	137
Tab. 58: Aktivitäten mit dem Kind: Vergleichsgruppe	138
Tab. 59: Aktivitäten mit dem Kind: Interventionsgruppe 2	139
Tab. 60: Soziale Eingebundenheit der Familien aus Interventionsgruppe 1.....	142
Tab. 61: Soziale Eingebundenheit der Familien aus Interventionsgruppe 2.....	143
Tab. 62: Soziale Eingebundenheit der Familien aus der Vergleichsgruppe	144
Tab. 63: Rekrutierungswege der MentorInnen in Hof.....	153
Tab. 64: Ehrenamtliche Erfahrungen der MentorInnen	154
Tab. 65: Überblick über die MentorInnen der Interventionsgruppe 1.....	155
Tab. 66: Überblick über die MentorInnen der Interventionsgruppe 2.....	156
Tab. 67: Überblick über die Fälle, in denen ein Wechsel der Mentorinnen stattfand	161
Tab. 68: Kontakte der MentorInnen mit der Familie: Interventionsgruppe 1, sortiert nach dem Durchschnitt aller Kontaktformen.....	165
Tab. 69: Kontakte der MentorInnen mit der Familie: Interventionsgruppe 2, sortiert nach dem Durchschnitt aller Kontaktformen.....	166
Tab. 70: Adressaten des Mentoring in der Interventionsgruppe 1.....	170
Tab. 71: Adressaten des Mentorings in der Interventionsgruppe 2	171
Tab. 72: Rolle der MentorInnen für die Eltern: Die drei häufigsten und seltensten Nennungen (Mehrfachnennungen)	173
Tab. 73: Übersicht über Fremdbild der MentorInnen und dem Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 1)	176
Tab. 74: Übersicht über Fremdbild der MentorInnen und dem Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 2)	176
Tab. 75: Selbstbild der MentorInnen im Bezug auf die Eltern und das Kind in der Hofer Schulbegleitung: Die häufigsten und die seltensten Nennungen (Mehrfachnennungen).....	178
Tab. 76: Selbstbild der MentorInnen und Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 1)	182
Tab. 77: Selbstbild der MentorInnen und Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 2)	183
Tab. 78: Hilfreiche Bestandteile der Hofer Schulbegleitung: Kontakt mit der/dem MentorIn. Anzahl der Nennungen; Anzahl der gültigen Antworten in Klammern	184
Tab. 79: Sie hatten eine/n einheimische/n, deutsche/n MentorIn. Was hat das für Ihren Kontakt zur/zum MentorIn bedeutet? – Häufigste Nennungen der Familien mit Migrationsgeschichte (Mehrfachnennungen)	186
Tab. 80: Wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Mentoringtätigkeit.	193
Tab. 81: Einschätzung der MentorInnen, was mehr gemacht werden sollte, um ihre Arbeit effektiver gestalten zu können (Mehrfachantworten)	194

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zugrundeliegende Variablen und Quellen.....	10
Abb. 2: Korrelationen ausgewählter UNICEF-Indikatoren und PISA-Leistungen (Mittelwert aus den Leistungswerten für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften).....	20
Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von (Grundschul-)Kindern in Armut	21
Abb. 4: Häufigkeit und Art der Einschränkungen von Nürnberg-Pass-Besitzern.....	23
Abb. 5: Positive Jugendentwicklung (PJE) umfasst ‚fünf C‘	24
Abb. 6: Modell der Einflussfaktoren auf die gesundheitliche Entwicklung des Kindes.....	26
Abb. 7: Interventions- und Unterstützungsformen.....	29
Abb. 8: Interesse an finanzieller Unterstützung der Hofer Schulbegleitung.....	36
Abb. 9: Verteilung der Belastungsfaktoren in Interventionsgruppen und Vergleichsgruppe.....	47
Abb. 10: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung I.....	146
Abb. 11: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung II.....	147
Abb. 12: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung III.....	147
Abb. 13: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung IV.....	148
Abb. 14: Elterliche Einschätzung des Nutzens der Hofer Schulbegleitung – Interventionsgruppe 1...	150
Abb. 15: Elterliche Einschätzung ihrer Situation nach der Hofer Schulbegleitung – Interventionsgruppe 1.....	150
Abb. 16: Kontaktformen und -häufigkeiten der MentorInnen mit der Familie aus Mentorensicht; Interventionsgruppe 1 und Interventionsgruppe 2	163
Abb. 17: Abschließende Einschätzung der MentorInnen darüber, wie schwer es die Eltern ihnen gemacht haben, in die Familie hinein zu kommen.....	180
Abb. 18: Abschließende Einschätzung der MentorInnen darüber, ob die Hofer Schulbegleitung den Eltern die Verantwortung abnimmt	180
Abb. 19: Die kulturellen Unterschiede zwischen mir und der Lebenswelt meiner Mentee-Familie waren ein Problem – Beurteilung der MentorInnen aus der Interventionsgruppe 1 (Nennungen) ...	187
Abb. 20: Wie häufig kamen Situationen vor, in denen Sie sich überfordert oder belastet gefühlt haben? (Nennungen).....	192
Abb. 21: Die Probleme der Familie überfordern die Hofer Schulbegleitung.....	192
Abb. 22: Was haben Sie persönlich vom Projekt mitgenommen? Was hat es Ihnen persönlich gebracht? (Ausgewählte Antworten der MentorInnen der Interventionsgruppe 1).....	195
Abb. 23: Aufgaben einer Schulbegleitung	225
Abb. 24: Die Brückenfunktion der MentorInnen.....	232

<i>Abb. 25: Organigramm einer Schulbegleitung</i>	<i>237</i>
<i>Abb. 26: Zentrale Kommunikationsebenen I</i>	<i>238</i>
<i>Abb. 27: Zentrale Kommunikationsebenen II</i>	<i>239</i>

Abkürzungsverzeichnis

ifb	Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg
PISA	Programme for International Student Assessment
KiGGS	Kinder- und Jugendsurvey Deutschland
I1	Interventionsgruppe 1
I2	Interventionsgruppe 2
V	Vergleichsgruppe
W1/W2/W3	Welle 1/2/3
ID	Identifikationsnummer
MiG	Migrationsgeschichte
E-E-F	Ein-Eltern-Familie
BelFak	Belastungsfaktoren
E1/E2/E3	Elternfragebogen zur ersten/zweiten/dritten Welle
L1/L2/L3	Lehrerinnenfragebogen zur ersten/zweiten/dritten Welle
M1/M2/M3	Mentorenfragebogen zur ersten/zweiten/dritten Welle
MA1/MA2/MA3	Mentorenaustauschtreffen am 15./16. März/18. Mai 2011
MD	Mentorendokumentationsbögen
N	Grundgesamtheit

A: Der Verlauf des Projekts ‚Hofer Schulbegleitung‘ und der wissenschaftlichen Begleitung

1. Die Geschichte des Projekts

Das Projekt ‚Hofer Schulbegleitung – Wir machen Eltern stark‘ wurde von der Initiatorin, einer Vorstandsfrau von Integra e.V., Hof, 2005 konzeptionell entwickelt und basiert auf einer bürgerschaftlichen Initiative zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen von benachteiligten Kindern. Der Grundgedanke war, die Eltern zu stärken und ihnen Wege aufzuzeigen, wie sie ihr Kind in seiner schulischen Laufbahn und beim Erreichen des Schulabschlusses unterstützen können. Ausgangspunkt war die sozio-ökonomische Lage in Oberfranken und insbesondere in der Stadt Hof mit einer hohen Arbeitslosigkeit, einer hohen Anzahl verschuldeter Privathaushalte sowie einer hohen Anzahl von Familien mit Migrationsgeschichte. Im Bildungsbereich wurden überdurchschnittlich viele Kinder mit Klassenwiederholung, viele HauptschülerInnen ohne Abschluss und eine niedrige Übertrittsquote ans Gymnasium beobachtet. Auf diese Situation wollte man reagieren und dabei die vielen Ressourcen der Stadt Hof (u.a. zahlreiche Sportvereine mit aktiver Jugendarbeit, Kulturangebote, Bildungsangebote sowie ein engagiertes Bildungsbürgertum) nutzen und einbinden. Träger der Hofer Schulbegleitung ist der Verein Integra e.V., Hof.

Der Erfolg der Hofer Schulbegleitung führte zur Frage, ob dieses Projekt auch für andere Kommunen nachahmenswert sei. Ab September 2008 startete dafür eine vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen geförderte Modellphase, die zwei Ziele hatte: das Konzept des bisherigen Projekts in Richtung einer präventiven Maßnahme zur Unterstützung benachteiligter Familien beim Schuleintritt der Kinder zu verändern und eine wissenschaftliche Begleitung zu installieren, welche die inhaltliche und strukturelle Umstellung fachlich unterstützen und mit einer Evaluationsstudie den Verlauf und die Wirkungen des Projekts untersuchen sollte.

Im Schuljahr 2008/09 wurde eine Pretestphase durchgeführt, im Schuljahr 2009/10 begann eine zweijährige Begleitung von 20 ErstklässlerInnen aus zwei Hofer Grundschulen mit einer ebenso großen Vergleichsgruppe aus denselben Schulen, im Schuljahr 2010/11 wurde zusätzlich ein neuer Durchgang der Hofer Schulbegleitung für wiederum 18 ErstklässlerInnen gestartet. Ende 2011 lief die Modellphase aus, im Juni 2012 auch der Auftrag der wissenschaftlichen Begleitung.

2. Veränderungen der Hofer Schulbegleitung durch den Status als Modellprojekt

Mit der Statusveränderung des Projekts ‚Hofer Schulbegleitung‘ zu einem auf drei Jahre vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen geförderten Modellprojekt wurden Ziele, Form und Struktur verändert.

Das explizite Ziel des Ministeriums, die Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Familien, insbesondere Familien mit Migrationsgeschichte, zu verbessern, macht eine möglichst frühe Unterstützung der Kinder sinnvoll. Die Familien sollten von Anfang an beim Übergang in die Schule begleitet werden, bevor sich erste Probleme zeigen oder Misserfolge sich verhärteten. Die Hofer Schulbegleitung wechselte damit vom Interventionsangebot in schulischen Krisensituationen in den Bereich der Primärprävention. Gleichzeitig sollten die Effektivität und Nachhaltigkeit der Unterstützung und Förderung des Kindes durch eine gezielte Begleitung der gesamten Familie

verstärkt werden. Die Eltern sollten möglichst frühzeitig die Anforderungen des (deutschen) Schulsystems an die Mitwirkung und Verantwortung der Eltern kennen und darauf reagieren lernen. Dadurch veränderten sich zentrale Merkmale des bisherigen Projekts.

Zielgruppe werden ErstklässlerInnen im Übergang zur Schule

Bisher hatte sich die Zielgruppe selbst rekrutiert: Familien meldeten sich, wenn ihre Kinder deutlich erkennbare Probleme in der Schule aufwiesen, bei der Hofer Schulbegleitung mit der Bitte um Unterstützung. Oft wiesen Lehrerinnen in solchen Notsituationen auf das Angebot hin. Nun muss das Projekt Familien von ErstklässlerInnen anwerben zu einem Zeitpunkt, zu dem die Eltern entweder noch keinerlei Erfahrung mit der Schule haben oder schon Erfahrungen mit dem Schulbesuch älterer Geschwisterkinder gemacht haben. Zu diesem Zeitpunkt überwiegt bei den Eltern oft die optimistische Hoffnung, dass das Kind in der Schule gut zurechtkommen werde, dass die Lehrkräfte sich engagieren werden, dass die Schule ein Erfolgsweg werden würde. Gerade in den Anfangswochen gelten mögliche Umstellungsschwierigkeiten des Kindes als normal, es wird nur Geduld aller Beteiligten gefordert, bis sich das Kind allmählich an die neue Situation gewöhnt habe. Ein antizipierendes Problembewusstsein der Eltern mit dem Wunsch nach frühzeitiger Unterstützung kann nicht vorausgesetzt werden.

Je jünger die Kinder, umso stärker rückt die Bedeutung der Familie als Sozialisationsinstanz in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Nicht mehr nur das Kind, sondern die Familie wird zum Adressaten der Angebote der ‚Hofer Schulbegleitung‘. Damit passen einige Pflichtmodule aus dem bisherigen Programm, wie z.B. eine verpflichtende Leseliste, nicht mehr zum Alter der Kinder bzw. wird wie die Mitgliedschaft in einem Hofer Sportverein zur aufwändigen Aufgabe nicht mehr nur des Kindes, sondern auch der Familie (Begleitung bei den Wegen).

Professionalisierung des Projekts durch Einsatz einer Fachkraft als Projektkoordinatorin

Bis zur Umorganisation der Hofer Schulbegleitung zum geförderten Modellprojekt wurde die gesamte Projektsteuerung ehrenamtlich von der Initiatorin wahrgenommen. Mit der Umstellung war vorgesehen, eine Fachkraft (Sozialpädagogin) zur Projektleitung für die Dauer der Modell- und Evaluationsphase einzustellen.

Eine Koordinatorin wurde notwendig, um die Rekrutierung der Familien zu organisieren. Diese läuft über die Vermittlung von Kindergärten und v.a. von Schulen. Das mehrfache Vorstellen des Projekts in der Schule, bei Elternabenden, individuelle Gespräche mit Familien über die Aufnahmebedingungen und die Unterstützungsleistungen sind deren Arbeitsinhalte (während der Evaluationsphase mussten zusätzlich von der Koordinatorin weitere Familien als Vergleichsgruppe für Vergleichsmessungen angeworben werden).

Die Projektkoordinatorin muss daneben auch geeignete Ehrenamtliche anwerben und für eine möglichst transparente Ziel- und Aufgabenstellung für die MentorInnen sorgen. Sie hilft in gemeinsamen Veranstaltungen/Trainings bei der Klärung der Inhalte und Grenzen der Mentorenrolle gegenüber der Familie und ist als ständige Ansprechperson bei Nachfragen und Konflikten für die einzelnen MentorInnen erreichbar.

Damit wird das Projekt umgestellt von einem rein ehrenamtlich geführten Projekt zu einem Projektrahmen, in dem die Leistungen der Freiwilligen (und im Fall der LernpartnerInnen auch entlohten) fachlich angeleitet und systematisch koordiniert werden. Es werden Strukturlinien

eingezogen im Ablauf der Projektschritte, im Austausch der MentorInnen untereinander und zwischen den verschiedenen Akteuren im Projekt. Mit der Dokumentation des gesamten Projekts und der einzelnen Arbeitsschritte der MentorInnen und dem Erfahrungsaustausch zwischen den Ehrenamtlichen werden die Grundlagen für eine interne Evaluation und eine kontinuierliche organisatorische wie inhaltliche Weiterentwicklung des Projekts geschaffen.

3. Konzeption der ‚Hofer Schulbegleitung‘

Ziele

Als Primärziele werden die Erhöhung der Teilhabechancen (insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund) und die Stärkung der Elternkompetenz formuliert. Die Teilhabechancen für Kinder aus benachteiligten Familien können konkret durch die Teilnahme an Freizeitaktivitäten und kulturellen Veranstaltungen, die Schaffung von Sozialkontakten und das Erreichen eines Schulabschlusses, verbessert werden. Die Stärkung der Elternkompetenz kann die intensivere Beteiligung der Eltern am Schulleben bzw. eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Eltern beinhalten. Das Aufzeigen von Fördermöglichkeiten im häuslichen Umfeld, die Förderung der Kontaktmöglichkeiten für Eltern und insbesondere die Einbeziehung der Väter spielen hierbei eine tragende Rolle.

Zielgruppe

Das Projekt richtet sich an Familien mit Schulkindern mit Unterstützungsbedarf aus zwei Hofer Grundschulen im sog. ‚Bahnhofsviertel‘ und der näheren Umgebung, deren Schulsprengel einen hohen Anteil von Familien mit sozio-ökonomischen Problemen umfasst. Dabei werden in erster Linie Familien mit Migrationshintergrund, alleinerziehende Eltern, Familien in einer prekären wirtschaftlichen Situation, kinderreiche Familien und Familien mit psycho-sozialen Belastungen als Zielgruppe beworben und auch erreicht.

Die Eltern entscheiden sich freiwillig für das Angebot (ggf. auf Anraten der Schule). Der Erstkontakt erfolgt über die Projektkoordination, in diesem Gespräch wird ein Schulbegleitungsvertrag geschlossen und die Modalitäten geklärt. Die Begleitung dauert in der Regel zwei Jahre.

Grundhaltung

Familien insbesondere im Bahnhofsviertel werden mit individuellen und teilweise prekären Lebenslagen konfrontiert, die von der ökonomischen Situation, der ethnischen Herkunft und der familiären Struktur abhängen.

Die Basis der praktischen Umsetzung der Konzeption bilden grundsätzlich Akzeptanz und Wertschätzung der Familien. Die Hofer Schulbegleitung bietet hierbei einen niedrigschwelligen und präventiven Ansatz, der Familien bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen und im Bedarfsfall auch ermutigen soll, professionelle Hilfen in Anspruch zu nehmen. So sollen die Bildungschancen von Kindern nachhaltig verbessert werden. Ehrenamtliche MentorInnen (‚Förderer und Unterstützer der Familien‘) stehen den Eltern zur Seite und stärken deren Kompetenzen bei der individuellen Förderung der Kinder. Daneben sind sie für die Kinder AnsprechpartnerInnen und fördern informelles Lernen.

Die Konzeption folgt einem ganzheitlichen Ansatz, der die Aspekte schulische Förderung, Sport, Lesen, Kultur und soziales Miteinander in den Mittelpunkt stellt.

Methodische Vorgehensweise

Die Hofer Schulbegleitung bietet den Familien Begleitung und Unterstützung bei der Förderung der Kinder an. Die MentorInnen bauen eine vertrauliche Beziehung zur Familie auf und nehmen die Rolle von Bezugspersonen und kontinuierlichen AnsprechpartnerInnen ein.

Die Ausgestaltung der Kontakte kann folgende Formen haben:

- Hausbesuche
- Telefonkontakt
- Einzelkontakt mit Kind
- Einzelkontakt mit den Eltern
- Gruppe (alle Teilnehmer des Projekts)

Die Basisbausteine beschreiben gleichzeitig die konkreten Arbeitsfelder der MentorInnen:

- Zeugnisbesprechung zwischen MentorIn und Eltern; das Zeugnis ist Grundlage für die Entscheidung, ob eine Einzelförderung des Kindes notwendig ist
- Vermittlung von Einzelförderung durch eine/n LernpartnerIn in Absprache mit der Projektkoordination
- Begleitung der Eltern zur Lehrersprechstunde
- Besuch der Stadtbibliothek mit dem Kind
- Beratung der Eltern zum Thema Lesen und Bücher sowie Anleitung zur praktischen Umsetzung (z.B. Lesenachmittag in der Familie)
- Beratung der Eltern zum Thema Lernförderung zu Hause (Gestaltung der Lernumgebung, Arbeitsmaterialien)
- Vermittlung von sportlichen (Vereine, Schwimmkurs) und kulturellen Aktivitäten (Kino, Theater, Museum, Konzerte) basierend auf den Interessen des Kindes
- Vermittlung von individuellen Angeboten (z.B. Feriengestaltung, Hort, Sprachkurse für Eltern)
- Begleitung und Unterstützung der Eltern bei der medizinischen Vorsorge

Grundsätzlich ist die Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung kostenfrei. Die Eltern leisten lediglich einen Kostenbeitrag, wenn das Kind individuelle Lernförderung durch eine/n LernpartnerIn erhält. In besonderen Fällen kann auf diesen Kostenbeitrag verzichtet werden.

Projektkoordination

Die Leitung des Projekts beinhaltet die Stelle eines/r Sozialpädagogen/in mit Diplom- oder Masterabschluss (FH) mit 0,5 Stellenanteil. Die Projektkoordination bildet die zentrale Anlaufstelle und erhält sämtliche Informationen, die im Rahmen der Verlaufsdocumentation anfallen.

Die konkreten Aufgaben der Projektkoordination umfassen:

- Anwerbung der Familien
- Kontaktaufnahme und Erstgespräch (Situationsanalyse) mit der Familie
- Auswahl der MentorInnen
- Auswahl der LernpartnerInnen
- Erster Hausbesuch bei der Familie mit dem/der MentorIn
- Organisation der Lernpartnerschulung
- Organisation und Durchführung der Mentorenschulungen
- Beratung und Unterstützung der MentorInnen bei der praktischen Umsetzung
- Beratung und Unterstützung der LernpartnerInnen bei der praktischen Umsetzung
- Klärung und Gestaltung der Kommunikationsstrukturen
- Individuelle Fallbesprechungen und ggf. Vermittlung von notwendigen und geeigneten Hilfen
- Krisenintervention
- Öffentlichkeitsarbeit
- Auswahl von geeigneten Informationsmaterialien zu den Themen Integration, Schule und Freizeit
- Aufbau und Gestaltung der Beziehung zu den beiden Schulen und zu den Lehrkräften

Zusammenarbeit – Netzwerk

Integra Hof e.V. als Träger der Hofer Schulbegleitung arbeitet im Netzwerk des Bahnhofsviertels mit und beteiligt sich an den Stadtteilkonferenzen. Zudem findet eine kooperative Zusammenarbeit mit den sozialen Einrichtungen der Stadt Hof sowie dem Stadtjugendamt Hof statt.

Im Bereich der kommunalen Vernetzung werden Kontakte zu Schulen, Vereinen, Verbänden, Musikschulen und Schulamt gepflegt. Dies erleichtert die Arbeit der Hofer Schulbegleitung und der MentorInnen, da bestehende Netzwerke genutzt werden können und nicht erst neu aufgebaut werden müssen.

4. Wissenschaftliche Begleitung: Ziele, Forschungsdesign, Untersuchungsvariablen und Forschungsinstrumente

4.1 Ziele der wissenschaftlichen Begleitung

Das Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (*ifb*) führte im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen von 2009 bis Ende 2011 eine wissenschaftliche Begleituntersuchung des Projekts ‚Hofer Schulbegleitung‘ durch.

Die Ziele lassen sich auffächern in:

- Fachliche Begleitung des Projekts ‚Hofer Schulbegleitung‘ in seinem neuen Konzept als präventives Schul- und Familienbegleitprogramm für Erst- und ZweitklässlerInnen
- Eine wissenschaftliche Evaluation des Projekts

- Möglichkeiten und Bedingungen für die Übertragbarkeit dieses Projekts auf andere Standorte abzuklären und Entwicklungspotenziale des Ansatzes aufzuzeigen.

Die wichtigsten Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung sind:

- Beratung und Begleitung bei der Veränderung der Hofer Schulbegleitung mit der Förderung durch das Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Prävention, ausschließlich Schulanfänger, stärkerer Familienbezug, hauptamtliche Projektkoordination etc.)
- Fachliche Beratung während des gesamten Projektablaufs (z.B. zur Rekrutierung der Familien, zu Fortbildungsangeboten für die MentorInnen)
- Dokumentation des Projektverlaufs (der Aktivitäten der verschiedenen Projektbeteiligten wie MentorInnen, LernpartnerInnen, Projektkoordinatorin etc.)
- Eine Evaluationsstudie der Maßnahme
- Erarbeitung von Bedingungen für eine erfolgreiche Implementierung des Konzeptes an anderen Standorten

Die folgenden Kapitel des Teils A beziehen sich v.a. auf die Evaluationsstudie.

4.2 Ziele für die Evaluationsstudie

Um die Zielerreichung der Präventionsmaßnahme ‚Hofer Schulbegleitung‘ zu prüfen, haben wir eine umfangreiche Prozess- und Wirkungsevaluation durchgeführt mit folgenden Leitfragen:

Prozessevaluation

- Inwieweit wurde die angestrebte Zielgruppe erkannt und für die ‚Hofer Schulbegleitung‘ auch (stabil) gewonnen?
- Inwieweit wurden die vom Projekt vorgegebenen Qualitätsstandards hinsichtlich des Kontakts zwischen MentorIn und Familie, MentorIn und Kind und MentorIn und Schule mit den verschiedenen Aufgabenelementen eingehalten?
- Inwieweit wurden die im Projekt angestrebten Qualitätssicherungsmaßnahmen, z.B. zur Prozessdokumentation, zu Mentorenaustausch und -beratung erreicht?

Wirkungsevaluation

- Hat die Hofer Schulbegleitung mit ihren Maßnahmen Effekte auf die Schulentwicklung des Kindes (Sprache, schulische Leistungen, soziale Integration in die Klasse), die soziale Teilhabe des Kindes, seine gesundheitliche Entwicklung, seine Verhaltensdispositionen und Aktivitäten? Welche Wirkmechanismen sind dabei erkennbar?
- Hat die Hofer Schulbegleitung mit ihren Maßnahmen Effekte auf die Erziehungsziele der Eltern, ihre Haltung gegenüber der Schule, die Unterstützung des schulischen Erfolgs des Kindes, die Förderung des Kindes im außerschulischen Bereich, die Interaktionen mit dem Kind, das Engagement des Vaters? Welche Wirkmechanismen sind dabei erkennbar?
- Besteht ein Zusammenhang zwischen Veränderungen bei den Eltern und beobachtbaren Effekten im Verhalten des Kindes?

- Welche sozio-ökonomischen, familienstrukturellen und psychischen Merkmale der Familien fördern oder erschweren die Chancen auf positive Entwicklungen?
- Wie hängen Veränderungen auf Ebene der Kinder mit den Einstellungen der LehrerInnen zusammen?
- Welche Stile von Mentoring, welche Kontaktarten und -häufigkeiten erweisen sich als wirksam? Welche Ressourcen bringen die MentorInnen mit und wie notwendig sind diese? Wo traten Probleme im Mentoring auf und wie wurden diese gelöst?

4.3 Forschungsdesign der Evaluationsstudie

Das Forschungsdesign ist durch fünf Entscheidungen gekennzeichnet:

1. Eine **räumliche** Entscheidung wurde getroffen: Für die Evaluationsstudie wurden zwei Grundschulen aus dem sog. Hofer ‚Bahnhofsviertel‘ und dessen Umgebung ausgewählt, einem Stadtteil mit einem hohen Anteil von BewohnerInnen in schwierigen sozio-ökonomischen Lagen (z.B. Arbeitslosigkeit, Hartz IV-Bezug), Alleinerziehenden und einem hohen Anteil an zugewanderten Familien. Eine der beiden Schulen ist eine außergewöhnliche, mehrfach ausgezeichnete Grundschule mit vielen Projekten, ausdifferenzierten Unterrichts- und Klassenformen (z.B. eine heilpädagogische Klasse, Ganztagsklassen), die andere entspricht einer durchschnittlich ausgestatteten und strukturierten Schule. Die Kinder wurden jeweils zur Hälfte aus den beiden Schulen rekrutiert.
2. Hinsichtlich der Erhebung wurde beschlossen, die Evaluation **längsschnittlich** und mit **zwei Kohorten** anzulegen: Im Schuljahr 2009/10 wurden aus der ersten Klasse der beiden Schulen interessierte Familien für eine zweijährige Teilnahme angeworben. Für drei Zeitpunkte (in den ersten drei bis vier Monaten des Schulbesuchs, Ende 2010 bzw. Anfang 2011 und Ende des zweiten Schuljahrs) wurden Informationen von Eltern, MentorInnen und Lehrerinnen erfragt. Diese Gruppe wird im Folgenden als Interventionsgruppe 1 bezeichnet.

Eine zweite Kohorte von ErstklässlerInnen (Interventionsgruppe 2) wurde für das Schuljahr 2010/11 in die Hofer Schulbegleitung aufgenommen, in der Evaluation konnte sie nur bis zum Ende der ersten Klasse verfolgt werden. Für diese Kohorte liegen Daten aus zwei Messzeitpunkten vor (Oktober 2010 bis Januar 2012 und Juli bis August 2012).

Für beide Kohorten mussten Antworten auf das hohe Risiko der Stichprobenmortalität in der Zielgruppe gefunden werden: Diese ergibt sich durch Wegzug von Familien aus Hof während der Sommerferien, Rückstellungen vom Schulbesuch, Absage der Teilnahme aus mangelndem Interesse der Eltern, Umzug der Eltern innerhalb der Stadt ohne Bekanntgabe der neuen Adresse, Schulwechsel in die Förderschule, Belastung durch Krankheit und damit verbundenem Wunsch nicht mehr teilzunehmen und Ausweisung einer Familie. Überraschenderweise gab es eine geringere Anzahl von Wechseln und Abbrüchen als erwartet.

3. Für die **Interventionsgruppe 1** wurde aus den beiden Schulen eine nahezu ebenso große **Vergleichsgruppe** von Kindern gewonnen, deren Eltern grundsätzlich an einer Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung interessiert waren und die Auswahlkriterien erfüllten oder ihnen nahe kamen, aber aus Kapazitätsgründen nicht mehr aufgenommen werden konnten.

Für die zweite Kohorte der ErstklässlerInnen (**Interventionsgruppe 2**) lief der Rekrutierungsprozess spät an, ein Personalwechsel in der Projektkoordinierung schränkte die Arbeitskapazität des Projekts ein, weshalb entschieden wurde, keine zweite Vergleichsgruppe zu bilden.

4. Eine weitere Entscheidung betrifft die Messung des Verhaltens und der Kompetenzen der Kinder. Beides wurde nicht direkt gemessen, sondern über die **Angaben von Eltern, Lehrerinnen und MentorInnen** erfragt. Übliche Testverfahren kamen nicht in Frage, weil die Kinder der Zielgruppe aus ganz unterschiedlichen Kulturkreisen stammten, sich unterschiedlich lange in Hof aufhalten und ihre Belastungen und Stärken in ganz unterschiedlichen Verhaltensbereichen zu liegen scheinen.

Da für den Schulerfolg zudem nach allen wissenschaftlichen Ergebnissen (siehe Teil B) nicht die sog. ‚objektiven‘ Daten, z.B. der kognitiven Leistungsfähigkeit, entscheidend sind, sondern die jeweiligen Wahrnehmungen der Lehrerinnen und Eltern, schien uns die Erhebung der Wahrnehmungen und Urteile dieser Personen sinnvoller.

Es liegen für jedes Kind die relativ zeitgleichen Einschätzungen und Urteile von Eltern, Lehrerinnen und MentorInnen vor und können miteinander verglichen werden.

5. Wir haben das erste Schuljahr des Projekts Hofer Schulbegleitung mit verändertem Konzept 2008/09 (nur ErstklässlerInnen, präventiv orientiert, professionelle Projektleitung) für eine Vorlaufphase genutzt, in der die fachlichen Fragen der Konzeptumstellung bearbeitet wurden. Gleichzeitig diente die Zeit zwischen Februar und Juli 2009 als **Pretestphase**, in der das Evaluationskonzept den beteiligten Personen vorgestellt, Informationen und Erfahrungen gesammelt und ausgetauscht (z.B. in Mentorentreffen), Entscheidungen für die Evaluation getroffen und Instrumente entwickelt und erprobt wurden.

Die folgende Übersicht fasst dieses Forschungsdesign zusammen:

Tab. 1: Forschungsdesign der Hofer Schulbegleitung

Untersuchungsphase/ Zeitraum	Interventionsgruppen	Vergleichsgruppe	Beobachtungszeitraum
Pretestphase Januar 09 – Juli 2009	12 ErstklässlerInnen aus einer Schule		Ein halbes Schuljahr (1. Klasse)
Evaluationsphase September 09 – Juli 2011	Interventionsgruppe 1: 20 Kinder, jeweils 10 aus zwei Schulen	Vergleichsgruppe: 18 Kinder aus zwei Schulen	Zwei Schuljahre (1. und 2. Klasse)
Evaluationsphase September 10 – Juli 2011	Interventionsgruppe 2: 18 Kinder aus zwei Schulen		Ein Schuljahr (1. Klasse)

4.4 Untersuchungsvariablen und Erhebungsmethoden

Untersuchungsvariablen

Nachfolgend werden die zentralen Variablen zu den Fragestellungen der Evaluationsstudie beschrieben. Wir können einzelne Merkmale über verschiedene Messzeitpunkte verfolgen, haben aber auch eingehende Erwartungen sowie zusammenfassende Bewertungen der Eltern, der Lehrerinnen und der MentorInnen über die von ihnen beobachteten Veränderungen in der Zeit der

Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung vorliegen. Die zentralen Variablenkomplexe werden im Folgenden kurz beschrieben und das jeweilige Messinstrument dazu genannt.

Merkmale des Kindes: Erfasst werden zum einen Bewertungen der Entwicklungen des Kindes in der Schule. Dazu zählen Einschätzungen der Lehrerin und, soweit möglich, die der Eltern, wie das Kind insgesamt in der Schule zurechtkommt, wie seine Schulleistungen in den verschiedenen Fächern sind und wie seine Position in seiner Klasse sowie sein Verhalten im Unterricht und gegenüber der Lehrerin ist. Weiterhin wurden verschiedene Indikatoren dafür verwendet, den Gesundheitszustand des Kindes zu ermitteln. Die Entwicklungen in der Beherrschung der deutschen Sprache werden sowohl über Bewertungen der Eltern wie auch der Lehrerin erhoben. Die soziale Teilhabe, eine zentrale Variable für die Chancen v.a. der Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte, wird gemessen am Freundeskreis und der aktiven Teilnahme in Vereinen. Des Weiteren sind die Lieblingsaktivitäten der Kinder in der Wahrnehmung der Eltern (Skalen) und der Lehrerin (offen) erfasst worden. Über Itemlisten, die Verhaltensweisen von Kindern skaliert beschreiben, werden Verhaltensstile von Kindern auf den Dimensionen Extraversion, emotionale Stabilität, Hilfsbereitschaft, Offenheit und Durchhaltevermögen auf Basis von Elternangaben erfasst. Die MentorInnen machen Angaben zur Entwicklung der Beziehung des Kindes zu ihnen und zu anderen relevanten Bezugspersonen.

Merkmale der Eltern: Erfasst werden zum einen die Erziehungsziele der Eltern über die Beobachtungszeit hinweg. Weiterhin interessiert das Verhalten der Eltern gegenüber der Schule. Dafür haben wir sowohl ‚harte‘ Daten erhoben, wie den Besuch von Elternabenden und Sprechstunden, als auch Einschätzungen der MentorInnen und Lehrerinnen. Auch wird das Verhalten der Eltern gegenüber den Angeboten der Hofer Schulbegleitung erhoben. Es liegen uns Beschreibungen der MentorInnen vor für Verhaltensänderungen der Eltern auf Dimensionen, die für die MentorInnen beobachtbar waren.

Eltern-Kind-Interaktionen: Hier werden in Skalen verschiedene Interaktionssituationen in Häufigkeit und Beteiligten erfasst, wie sie die Eltern erleben. Insbesondere die Eingebundenheit der Väter ist hier von großem Interesse. Von den MentorInnen bekommen wir Einschätzungen, ob und wie sich die Beziehung zwischen Eltern und Kindern im Laufe des Beobachtungszeitraums verändert hat.

Eltern- bzw. kind- bzw. familienzentrierte Maßnahmen der Hofer Schulbegleitung: Für die Frage, welche Maßnahmen der Hofer Schulbegleitung bei jeder einzelnen Familie inwiefern umgesetzt wurden, haben wir Daten sowohl von den Dokumentationsbögen und den Fragebögen der MentorInnen als auch Bewertungen der Eltern und der Lehrerinnen. Es werden Art und Häufigkeit der Interaktion, Anlässe und Inhalte und Adressatenausrichtung der Maßnahmen erhoben: Wie viel Zeit wird auf das Kind, auf die Eltern oder Elternpersonen konzentriert, wie viel auf die gesamte Familie? Welche Rollen haben die MentorInnen für die Eltern und die Kinder inne? Hier können Wahrnehmungen der Ehrenamtlichen und der Eltern miteinander verglichen werden. Darüber hinaus können wir erfassen, welche Angebote an alle teilnehmenden Familien (etwa Kinobesuche oder Schwimmkurse) wahrgenommen wurden und wie diese in ihrer Wirksamkeit eingeschätzt wurden.

Kontextvariablen: Die Familiensituation der Untersuchungsgruppen ist von zahlreichen Belastungen gekennzeichnet. Dazu gehören sozio-ökonomische Problemlagen wie Arbeitslosigkeit, Geringbeschäftigung und Hartz IV-Bezug, die Schulbildung und Berufsausbildung der Erwachsenen, aber auch räumliche Enge in der Familienwohnung. Eine zweite Gruppe von Kontextvariablen bezieht sich auf den Migrationsstatus der Familie, z.B. den Aufenthaltsstatus und damit verbundene

Unsicherheiten und Wechsel des Aufenthaltsortes, die Aufenthaltsdauer in Deutschland, die Sprachkenntnisse der Eltern. Viele Familien haben auch innerfamiliäre Belastungen zu bewältigen, wie kranke oder behinderte Familienmitglieder, Trennungen, unbefriedigende Kontakte zu abwesenden Elternteilen. Die Familienzusammensetzung und Familiengröße können auch spezifische Belastungen mit sich bringen. Diese Indikatoren für Belastungen der Familien werden einzeln erfasst, sind aber auch als zusammengefasste Belastungsindizes verfügbar.

Das folgende Schaubild Abb. 1 gibt eine Übersicht über die erfassten Variablen sowie darüber, aus welcher Perspektive sie vorliegen (Eltern – E; Lehrerinnen – L; MentorInnen – M; Koordinatorin – K):

Abb. 1: Zugrundeliegende Variablen und Quellen



Erhebungsmethoden

Bisher wurden bereits mehrfach die verwendeten Methoden und Instrumente erwähnt. Hier werden sie noch einmal systematisch zusammengestellt:

Drei Interviews mit den Eltern, die bei den Interventionsgruppen von der vertrauten Projektkoordinatorin durchgeführt wurden, bei der Vergleichsgruppe von MitarbeiterInnen des Modus-Instituts Bamberg.

Drei Fragebögen für die Lehrerinnen, die ebenfalls zu drei verschiedenen Zeitpunkten von den Schulen an die Lehrerinnen verteilt, von diesen selbst ausgefüllt und an das *ifb* zurückgeschickt wurden.

Drei Mentorenfragebögen, die von der Projektkoordinatorin verteilt und einzeln ausgefüllt wurden. Auch diese wurden direkt an das *ifb* gesendet.

Dokumentationsbögen der MentorInnen, in denen Zeitpunkt, Form und Inhalt der Kontakte zur Menteefamilie festgehalten wurden. Die Bögen wurden von der Projektkoordinatorin gesammelt und an das *ifb* gesendet.

Dokumentationsbögen der LernpartnerInnen, in denen ebenfalls die zeitlichen und inhaltlichen Merkmale der Kontakte notiert wurden. Die Sammlung und Weitergabe erfolgte wie bei den Dokumentationen der MentorInnen.

Die **Projektdokumentation der Koordinatorinnen**.

Experteninterviews mit Koordinatorinnen, bei denen für die erste Koordinatorin zu Ende ihrer Tätigkeit eine für sie abschließende Einschätzung zum Projekt erhoben wurde. Mit der dritten Koordinatorin wurde zu Ende der Evaluationsphase ebenfalls ein solches Interview geführt.

Mehrfache Gruppengespräche mit den beteiligten MentorInnen.

4.5 Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung

Tab. 2: Überblick über den zeitlichen Ablauf der wissenschaftlichen Begleitung

Monat/Jahr	Pretestgruppe	Interventionsgruppe 1 (I1) und Vergleichsgruppe (V)	Interventionsgruppe 2 (I2)
02/2009	Hausbesuche, Mentorenschulung, Aufnahmegespräche		
03/2009	Lernpartnerschulung, Start der Lernbegleitung		
04/2009	Einsammeln der ersten Dokumentationsbögen von MentorInnen	Beginn der Rekrutierung von I1 bei Schuleinschreibung	
05-06/2009	Gruppendiskussion mit MentorInnen		
07-08/2009		Vereinbarung von Hausbesuchen der Koordinatorin bei den Familien	
08/2009	Abschlussreflexion der Pretestphase		
08-09/2009		Rekrutierung der MentorInnen	
09/2009		Start des neuen Projekts, Nachrekrutierung für I1, Rekrutierung von V, Aufnahmegespräche	
12/2009-03/2010		Eingangsbefragung der Eltern	
01-02/2010		Eingangsbefragung der MentorInnen	
03/2010		Experteninterview mit der ersten Koordinatorin	
03-04/2010		Eingangsbefragung der Lehrerinnen	
07/2010		Mentorenaustauschtreffen	
09/2010			Entscheidung für die Aufnahme, Rekrutierung von I2
10-12/2010			Eingangsbefragung der Eltern
11-12/2010		Zweite Befragung der Eltern	
01-02/2011		zweite Befragung der MentorInnen, zweite Befragung der Lehrerinnen	Eingangsbefragung der MentorInnen, Eingangsbefragung der Lehrerinnen
03/2011		zwei Mentorenaustauschtreffen	
05/2011			Mentorenaustauschtreffen
06-08/2011		Abschlussbefragung der Eltern	
07-09/2011			Abschlussbefragung der Eltern
07-08/2011		Abschlussbefragung der Lehrerinnen	Abschlussbefragung der Lehrerinnen
08-09/2011		Abschlussbefragung der MentorInnen	Abschlussbefragung der MentorInnen

B: Schulerfolg und Kindliches Wohlbefinden – ungleich verteilt

1. Die Hofer Schulbegleitung als Antwort auf gesellschaftliche Probleme

Die Hofer Schulbegleitung wurde gegründet, um die Bildungschancen benachteiligter Kinder zu verbessern. Man will den Eltern Wege aufzeigen, wie sie ihr Kind in der schulischen Laufbahn unterstützen und seinen erfolgreichen Schulabschluss sichern können. Dies ist als relativ traditionelles Ziel im Bereich der klassischen Elternbildung verortet. Gleichzeitig werden aber von der Hofer Schulbegleitung auch andere Ziele und Maßnahmen genannt und realisiert: soziale Teilhabe für das Kind und seine Familie verbessern, Schwimmkurs für das Kind, Aufnahme in einen Sportverein, Teilnahme an Kulturaktivitäten, gemeinsame Ausflüge etc. Damit stehen neben der Bildung auch andere Lebensbereiche des Kindes im Mittelpunkt der Maßnahme: Gesundheit, gelungene Kontakte mit Gleichaltrigen, Teilhabe an Vereinen und kulturellen Angeboten und Nutzung der kommunalen Infrastruktur. Damit wird ein multidimensionales Feld aufgemacht, das in der aktuellen internationalen Kindheitsforschung im Begriff ‚kindliches Wohlbefinden‘ zusammengefasst wird und den Blick weit über den Schulerfolg des Kindes hinaus richtet (Bertram, Kohl & Rösler 2011).

Interessant an der Motivation für das bürgerschaftliche Engagement in Hof ist v.a. der Bezug auf die spezielle Problemlage der Stadt: eine hohe Arbeitslosigkeit mit hohen Armuts- und Überschuldungsraten in den privaten Haushalten und einem überproportional hohen Anteil von zugewanderten Familien. Die Hofer Schulbegleitung reagiert also auf die viel beschriebene sozio-ökonomische Spreizung der deutschen Gesellschaft, die sich auch in einer Stadt in wirtschaftlicher Randlage beobachten lässt (Ernstberger & Cyprian 2011). Mit der Auswahl von zwei Schulsprengeln wird der räumlichen Konzentration von benachteiligten Familien in Städten Rechnung getragen (Häußermann 2000).

Im Folgenden werden die Ergebnisse des gegenwärtigen Forschungsstands kurz beschrieben, der für die Fragestellungen der Hofer Schulbegleitung relevant und hilfreich erscheint.




2. Schulerfolg in Deutschland – ungleich verteilt

Der Bildungserwerb ist zum „Kerngeschäft heutiger Kindheit und Jugend“ (Stecher 2006, S. 227) und gleichzeitig zu einem wichtigen Lebensbereich der ganzen Familie geworden.

Der Name ‚Schulbegleitung‘ suggeriert bereits die Ausrichtung der Maßnahme an den Bemühungen um einen höheren Schulerfolg benachteiligter Kinder – und dieses Ziel scheint auch nach den Ergebnissen der letzten PISA- und IGLU-Studie für Deutschland politisch äußerst dringlich zu bleiben. Denn der Schulerfolg hängt in höherem Maße als in vergleichbaren Nachbarländern von der sozialen Herkunft der SchülerInnen, also von der Bildungs- und Einkommenssituation der Eltern ab (Diefenbach 2005, S.43). Deutschland liegt z.B. bei der letzten Erfassung der Lesekompetenzen in PISA insgesamt auf einem mittleren Platz, aber es gelingt hier den Schulen nur unterdurchschnittlich gut, die sozio-ökonomische Belastung von Jugendlichen auszugleichen, deren Familien im untersten Einkommensquartil liegen. In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse zu naturwissenschaftlichen Kenntnissen von SchülerInnen.

Tab. 3: Zusammenfassung der PISA-Messgrößen für die Chancengleichheit in der Bildung

	Mittelwert Lesekompetenz	Prozentsatz der Jungen unter Stufe 2	Prozentsatz der Mädchen unter Stufe 2	Prozentsatz resilienter Schüler	Prozentsatz der durch den sozio- ökonomischen Hintergrund der Schüler erklärten Varianz der Schülerleistungen	Steigung der sozio- ökonomischen Gradienten	
OECD-Durchschnitt	493	25	13	8	14	38	
OECD-Länder	Korea	539	9	2	14	11	32
	Finnland	536	13	3	11	8	31
	Kanada	524	14	6	10	9	32
	Neuseeland	521	21	8	9	17	52
	Japan	520	19	8	11	9	40
	Australien	515	20	9	8	13	46
	Niederlande	508	18	11	8	13	37
	Belgien	506	21	14	8	19	47
	Norwegen	503	21	8	6	9	36
	Estland	501	19	7	9	8	29
	Schweiz	501	22	11	8	14	40
	Polen	500	23	7	9	15	39
	Island	500	24	10	7	6	27
	Ver. Staaten	500	21	14	7	17	42
	Schweden	497	24	10	6	13	43
	Deutschland	497	24	13	6	18	44
	Irland	496	23	11	7	13	39
	Frankreich	496	26	14	8	17	51
	Dänemark	495	19	11	6	15	36
	Ver. Königreich	494	23	14	6	14	44
	Ungarn	494	24	11	6	26	48
	Portugal	489	25	11	10	17	30
	Italien	486	29	13	8	12	32
	Slowenien	483	31	11	6	14	39
	Griechenland	483	30	13	7	12	34
	Spanien	481	24	15	9	14	29
	Tschech. Rep.	478	31	14	5	12	46
	Slowak. Rep.	477	32	13	5	15	41
	Israel	474	34	19	6	13	43
	Luxemburg	472	33	19	5	18	40
	Österreich	470	35	20	5	17	48
	Türkei	464	33	15	10	19	29
	Chile	449	36	25	6	19	31
	Mexiko	425	46	34	7	14	25

	Höhere Qualität oder Chancengerechtigkeit als im OECD-Durchschnitt
	Beim OECD-Durchschnitt (kein statistisch signifikanter Unterschied)
	Geringere Qualität oder Chancengerechtigkeit als im OECD-Durchschnitt

Quelle: OECD (2010), S. 13.

In Tab. 3 sind wichtige Daten zum Zusammenhang zwischen Schulleistung (hier gemessen an der Lesekompetenz) und Chancengerechtigkeit zusammengefasst: „Für jedes Land werden die mittlere Punktzahl der 15-Jährigen im Bereich Lesekompetenz und sieben Messgrößen für die Chancengerechtigkeit aus PISA gezeigt: Bei der ersten und zweiten handelt es sich um zwei Messgrößen, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler abbilden, die das PISA-Basisniveau nicht erreichen, d.h. unter Kompetenzstufe 2 liegen, zum einen bei den Jungen und zum anderen für die Mädchen. Die dritte misst den Anteil der Schüler, die ihre sozio-ökonomische Benachteiligung überwinden und trotz ihrer ungünstigen Aussichten ein hohes Leistungsniveau erzielen („resiliente Schüler“). Die vierte und fünfte sind Messgrößen des Zusammenhangs zwischen dem Hintergrund der Schüler und ihren Leistungen: der Prozentsatz der Varianz der Schülerleistungen, der sich aus dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler erklärt, und die Steigung der sozio-ökonomischen Gradienten, d.h. der durchschnittliche Leistungsabstand zwischen Schülern mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund.“ (OECD 2010, S. 13)

Chancenungleichheit zeigt sich in Deutschland einmal zwischen den einzelnen Bundesländern, dann aber v.a. in zwei Faktoren, dem Migrationshintergrund von Kindern und dem sozio-ökonomischen Status ihrer Familie. Beiden Faktoren wird noch ausführlicher nachgegangen.

Sowohl für die Bildungspolitik wie auch für die Familienpolitik, Sozialpolitik und Soziale Arbeit ist es wichtig, die Wirkungsweise der unterschiedlichen Einflussfaktoren auf Bildungskarriere und Schulerfolg zu kennen. Für die Diskussion um die Hofer Schulbegleitung sind dabei erst einmal die Phasen des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Schule und die ersten Jahre in der Grundschule von Interesse.

3. Der Einfluss der Familie

Bildungsstarke Familien

Der Einfluss der Familie auf den Schulerfolg des Kindes ist als sehr hoch einzuschätzen, weil schon sehr früh grundsätzliche kindliche Fähigkeiten, kognitive wie nicht-kognitive Kompetenzen, Motivationen wie ein positives Arbeits- und Sozialverhalten, Fertigkeiten und Einstellungen durch die Familie geprägt werden, so dass das Kind sein Schulleben schon mit sehr unterschiedlicher Ausstattung beginnt.

Was macht nun ‚bildungsstarke Familien‘ aus? Es sind dies v.a. folgende Eigenschaften:

1. „eine qualitativ gute Kommunikation zwischen Eltern und Kindern (also auch bezogen auf Wortschatz, Begriffsverständnis, Komplexität von Sätzen etc.), häufige Gespräche, Ausdiskutieren unterschiedlicher Auffassungen,
2. Befriedigung der kindlichen Bedürfnisse nach Geborgenheit, Wertschätzung und Liebe bei gleichzeitiger Unterstützung des Kindes bei der Erkundung der Welt und bei der Aufnahme sozialer Beziehungen (v.a. im Kleinkindalter),
3. die Ausstattung des Haushalts mit Büchern, Zeitschriften, Computern und Lernmaterialien,
4. das Vorbild der Eltern, die indirekt dem Kind verdeutlichen, dass Bildung wichtig ist und ihren Wert hat – z.B. indem sie sich intensiv mit Büchern und anderen Medien beschäftigen, viele kulturelle Aktivitäten wahrnehmen, aktiv Hobbys pflegen oder häufig (Tisch-)Gespräche über Fernsehfilme, Bücher, naturwissenschaftliche Themen oder politische Ereignisse führen,

5. eine familiäre Lernkultur mit vielen kognitiven Anregungen durch die Eltern (z.B. Beschäftigung mit Lernspielen, Vorlesen, Experimentieren, Besuch von Büchereien und Museen),
6. eine positive Einstellung zu Lernen und Leistung, zu Kindertageseinrichtung, Schule und Berufsausbildung bzw. Studium,
7. motivierende Interaktionen über das, was in der Schule und im Unterricht passiert, Unterstützung bei den Hausaufgaben, ein hohes Anspruchsniveau hinsichtlich Schulleistung und -abschluss,
8. ein enger Kontakt zu Erzieherinnen bzw. Lehrkräften, damit die Eltern wissen, wie sie außerfamiliäre Bildungs- und Erziehungsbemühungen zu Hause unterstützen können.“ (Textor 2008, S. 12)

Doch der Einfluss der Familie geht darüber hinaus, indem sie auch die außerschulischen Bildungschancen bestimmt: „Die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation (werden) in den Familien geschaffen“, sodass „die Familie (...) als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder (...) anerkannt werden (muss). Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus. Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliäre Bildungsprozesse der Kinder“ (BMFSFJ 2002, S. 9). Diese letztgenannte Funktion wird beschrieben im Verständnis von Familie als ‚Gatekeeper‘: Die Familie öffnet oder verschließt die Zugänge zu Erfahrungswelten – zur Schule wie auch zu außerschulischen Bildungsorten. Denn die Eltern halten in unterschiedlichem Maße gezielt außerschulische, aber gleichzeitig schulisch verwertbare ‚Freizeit‘- und Bildungsangebote für ihre Kinder vor, v.a. in der Bindung an Sportvereine, Musik- und Tanzaktivitäten. Damit wird für die Kinder eine außerschulische ‚Lernwelt‘ organisiert, die über die Zeit stabil bleibt, für die Kinder geplant und mit festen Terminen bestückt ist. Diese Form von ‚sinnvoll genutzter‘ Freizeit ist in ihrer Logik sehr schulnahe – mit ihren geregelten Zeiteinheiten, einer standardisierten Wissensvermittlung und aufeinander aufbauenden Kenntnissen und Fertigkeiten (Betz 2006, S. 191). Diese Verschränkung von Schulinteresse der Eltern und ihrer Regelung von außerschulischen Erfahrungswelten für das Kind gibt die ganze Breite des familialen Einflusses auf Bildungsweg und Schulerfolg wieder.

4. Der Einfluss der Schule auf den Bildungserfolg

In der Fachdiskussion variieren die Einschätzungen darüber, welches System stärker den Schulerfolg bestimmt, Schule oder Familie oder auch dritte Faktoren wie z.B. die Peergruppe des Kindes und – unbestritten – die kognitive Ausstattung des Kindes.

In der öffentlichen Diskussion steht meistens die Diskussion um das Schulsystem im Vordergrund, z.B. zweigliedrig oder dreigliedrig. Erst in den letzten Jahren hat sich in Deutschland eine neue pragmatische Haltung jenseits von politischen Richtungstreits etabliert, die nach Beispielen ‚guter Schulen‘ vor Ort fragt, deren Erfahrungen aufnimmt und Schulen zu kleinen oder größeren Veränderungen zu motivieren sucht.

Im Mittelpunkt stehen einige wenige zentrale Forderungen/Ziele/Visionen: Die Schule und der Unterricht soll sich am einzelnen Kind, seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten orientieren und nicht an ‚DurchschnittsschülerInnen‘. Ein hohes Maß an interner Differenzierung der Lernformen und

verschiedenste Arten von individueller Förderung und wechselseitigem Lernen sind dafür möglich. Die Lehrerrolle, ihre Konzeption, der Bezug auf die SchülerInnen, die Organisation der Lehrkräfte an der Schule, ist ein zweites bedeutsames Element, die Verschränkung zwischen Schule und sozialem Umfeld ein weiteres (Seydel 2005).

Viele Familien erleben sich als abhängig von der Schule als einem mächtigen System: Die Schule definiert, was an Bildung erworben werden muss und sie bestimmt den Ort dafür. Mit dem Zeugnis und dem Schulabschluss entscheidet die Schule über die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe. Deshalb sind Familien in der Regel an einer gelungenen Anpassung ihrer Kultur an die Anforderungen der Schule interessiert. Ein gutes Passungsverhältnis scheint aber nicht allen Familien und nicht allen Schulen und Lehrkräften zu gelingen. Daher stehen die entscheidenden Einflussfaktoren, eine Migrationsgeschichte und die sozio-ökonomische Lage der Familien im Mittelpunkt der folgenden zwei Kapitel.

5. Der Einfluss von Migration auf die Passung Familie – Schule

Die Hofer Schulbegleitung zielt insbesondere auf Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte. In der Evaluationsphase waren 70% der teilnehmenden Familien Zugewanderte mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus.

Der gegenwärtige Forschungsstand erlaubt immer noch keine differenzierten Aussagen über Familien mit Migrationshintergrund in ihrer Vielfalt an Generationenverhältnissen, Migrationserfahrungen, Herkunftsländern, kulturellen Orientierungen, mitgebrachten Ressourcen und Belastungen. Zurzeit können in den meisten empirischen Untersuchungen nur allgemein Kinder und Familien mit und ohne Migrationsgeschichte unterschieden werden, wobei die Vielfalt der jeweiligen Gruppen in den Hintergrund tritt und Gemeinsamkeiten zwischen zugewanderten und einheimischen Familien derselben sozio-ökonomischen Lage unterschätzt werden.

Schon bei der Einschulung scheitern Kinder mit Migrationshintergrund häufiger als Einheimische. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens kann man zeigen, dass der Anteil vorgezogener Einschulungen bei Kindern mit Migrationshintergrund um ca. ein Drittel geringer war, während Zurückstellungen etwa doppelt so häufig wie bei deutschen Kindern vorkamen. Zudem durchlaufen Kinder mit Migrationsgeschichte die Schule mit größeren Verzögerungen, „da sie häufiger als deutsche Kinder schon in der Grundschule eine Klasse wiederholen müssen. In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist ihr Wiederholungsrisiko viermal höher als bei Kindern ohne Migrationsgeschichte (...) Überdurchschnittlich begabte Migrantenkinder werden dagegen äußerst selten identifiziert, weshalb sie vermutlich meist nicht angemessen gefördert werden“ (Ramsauer 2011, S. 11). Kinder mit ausländischen Eltern werden häufiger wegen Lernschwierigkeiten auf eine Förderschule überwiesen.

Was sind die Gründe für dieses häufigere Scheitern?

Die schnelle Antwort, dass die Eltern sich nicht ausreichend für die Schule interessieren, lässt sich nicht halten. Bildung und Schulerfolg ihrer Kinder ist für zugewanderte Familien ein sehr wichtiges Erziehungsziel. Einen Gymnasialabschluss ihrer Kinder als Wunsch findet man bei ihnen etwas häufiger als bei deutschen Eltern. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das Schulgeschehen in den Familien mit Migrationserfahrungen eine große Rolle im Familienalltag spielt: Die Eltern fragen die Kinder nach ihren Erlebnissen in der Schule, sind über die Noten informiert und messen dem Zeugnis große Bedeutung bei – die Unterschiede zu deutschen Familien sind minimal,

Zeugnisse werden eher noch ernster genommen (Stecher 2006, S. 220f.). Wo unterscheiden sich dann zugewanderte von einheimischen Familien? Es lassen sich nur Tendaussagen formulieren, die keinesfalls die empirische Heterogenität abbilden können:

- Familien mit Migrationserfahrung sind insgesamt weniger zufrieden mit den Schulleistungen ihrer Kinder. V.a. türkische Familien und Spätaussiedlerfamilien zeigen hier weniger Zufriedenheit, aber kaum eine Familie ist richtig unzufrieden. Die geringere Zufriedenheit mit den Schulleistungen mündet aber nicht in aktive Strategien der Unterstützung der Kinder. Die Kinder selbst schätzen sich mit jeder Klassenstufe in allen Fächern zunehmend schlechter ein – und zwar deutsche wie Migrantenkinder (Stecher 2006, S. 221ff.)
- Den direkten Kontakt zur Schule suchen zugewanderte seltener als deutsche Eltern. Wenn ausländische Mütter Elternabende und Sprechstunden der Lehrkräfte besuchen, dann tun sie das öfter und regelmäßiger als deutsche Mütter. Allerdings fühlen sie sich im Umgang mit den LehrerInnen unsicher, kommen sich als unbequeme BittstellerInnen vor und profitieren weniger von den Gesprächen (Ramsauer 2011, S. 16).
- Direkte Hilfe bei den Hausaufgaben leisten Eltern mit Migrationshintergrund eher selten. Das übernehmen dann häufiger die älteren Geschwister, viele Kinder bleiben dabei aber auch völlig ohne Unterstützung (Holz & Skoluda 2003, S. 38).
- Unterschiede gibt es in der sog. home literacy environment, der familiären Lernumwelt, die über die Zahl der Bücher und Bilderbücher im Haushalt, eigene Leseaktivitäten der Eltern, gemeinsames Lesen und Singen, Bibliotheksbesuche und den Fernsehkonsum ermittelt wird. Diese Variablen beeinflussen stark die Leseleistung der Kinder, aber auch ihre mathematischen Kompetenzen. Und hier sind gezielte Anregungen in Familien mit Migrationserfahrung, v.a. in türkischen, deutlich geringer. Allerdings ist diese familiäre Lernumwelt v.a. in den ersten Lebensjahren besonders einflussreich und verliert mit dem Schulbesuch immer mehr an Einfluss (Ramsauer 2011, S. 18).
- Türkische Familien kümmern sich im Durchschnitt relativ wenig um eine aktive Spracherziehung ihrer Kinder. Die deutsche Sprache wird als Aufgabe dem Kindergarten zugeordnet, Freude am Lesen wird kaum vermittelt, es ist eher eine reine Pflichtübung ‚für den Kopf‘. Wird allerdings (auch) die deutsche Sprache in der Familie gesprochen, das Lesen gefördert und der Fernsehkonsum niedrig gehalten, lösen sich die Unterschiede zwischen zugewanderten und deutschen Familien fast auf (Ramsauer 2011, S. 20).
- Zugewanderte Familien unternehmen weniger Ausflüge (z.B. Zoobesuche) mit den Kindern als einheimische Familien und die Kinder sind deutlich seltener in Vereinsaktivitäten eingebunden oder in Musik- und Tanzschulen. Ein Ausgleich des geringeren familialen Aktivitätslevels durch außerhäusliche Anregungen und Bindungen passiert nicht (Schmiade & Spieß 2010, S. 19 sowie Betz 2006, S. 192). Die ‚Freizeit‘-Kindheit in vielen immigrierten Familien findet nahezu ausschließlich in der Familie, auf der Straße und in der Nachbarschaft statt, die der deutschen Kinder in bildungsnäheren Umwelten – v.a. wenn die Eltern über hohes kulturelles Kapital verfügen.

Hamburger bilanziert: „Die Bildungsaspirationen der Migranten sind hoch, auch wenn die Eltern nicht unbedingt über die Mittel verfügen, diese Bildungsorientierungen in förderliches Handeln umzusetzen“ (Hamburger 2007, S. 2). Die Mittel hängen auch von den Wertvorstellungen,

Orientierungen, Erfahrungen und dem Lebensgefühl ab, die im jeweiligen ‚Migranten-Milieu‘ als normal und handlungsleitend gelten (Wippermann 2011). Diese Differenzierungen auch innerhalb einer Altersgruppe und sozialen Lage sind in den vorliegenden empirischen Untersuchungen noch nicht zu finden.

Wo unterscheiden sich Schulen, Lehrkräfte und SchülerInnen in ihrem Verhalten und ihrer Bewertung gegenüber Eltern und Kindern in zugewanderten und in einheimischen Familien?

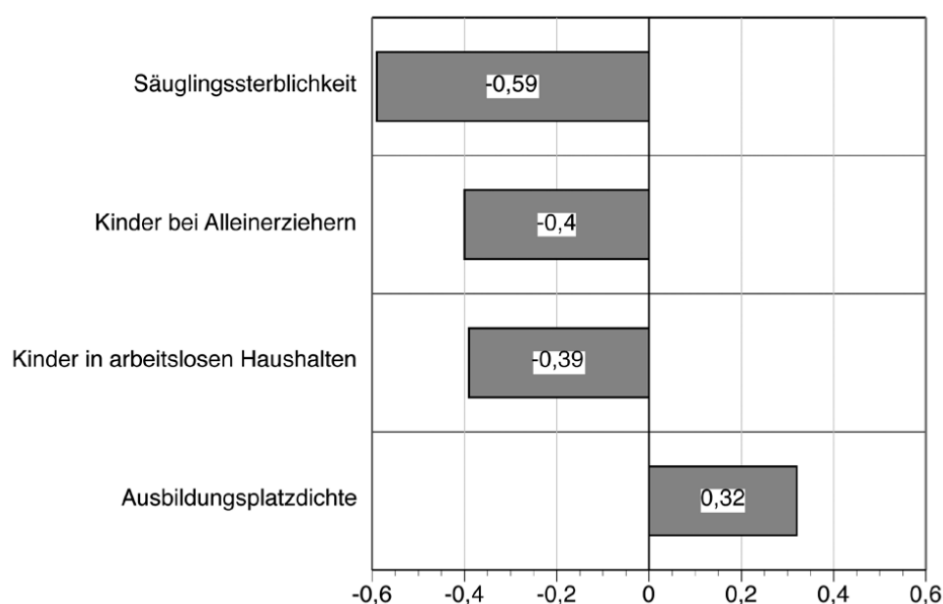
- Zwischen Familie und Schule gibt es in Herkunftsländern wie der Türkei eine klare Arbeits- und Zuständigkeitsteilung. LehrerInnen sind als Autoritäten für die Wissensvermittlung zuständig und Eltern mischen sich nicht ein. Eine an Kooperation interessierte Lehrkraft wird möglicherweise als schwache, wenig kompetente Person erlebt (El-Mafaalani und Toprak 2011).
- Die Zurückhaltung der Eltern gegenüber LehrerInnen kann bei diesen den Eindruck eines allgemeinen geringen Schulinteresses erwecken und die These von der mangelnden Unterstützung der Kinder durch die Familie verstärken.
- Die Kontaktaufnahme zwischen Eltern und LehrerInnen ist schwierig und verlangt von beiden Seiten Bemühungen, Barrieren zu überwinden. Interkulturelle Elternarbeit ist noch keine Selbstverständlichkeit.
- Die Bezüge zwischen Schule und Lebenswelt von Familien mit Migrationsgeschichte sind oft sehr schwach, die Persönlichkeits- und Entwicklungsmodelle, die starke Betonung kognitiver Kompetenzen, die Unterrichtsbeispiele und Verhaltenserwartungen der Schule lassen nur wenige Verbindungen zur Lebenssituation und Familienkultur von zugewanderten Familien zu (Gaitanides 2008, S. 2).
- Die Zweisprachigkeit der Kinder wird mehr als Belastung und Problem denn als Chance gesehen und in ihrer Bedeutung für weiterführende Schulen strukturell wenig berücksichtigt.
- Die Leistungsfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund wird in Schulen tendenziell unterschätzt und die damit verbundenen skeptischen Vorerwartungen von Lehrkräften senken das Selbstvertrauen der Kinder in ihr eigenes Potenzial.
- Für den Schulerfolg ist die Zusammensetzung der Klasse (z.B. Relation von deutschen und Kindern unterschiedlicher Herkunftsländer) wichtig.
- Die soziale Ungleichheit setzt sich im Peerkontext der Klassen fort: Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund haben in den meisten Klassen einen niedrigeren Status. Dabei unterscheiden sie sich in Hilfsbereitschaft und Aggressivität kaum von den deutschen KlassenkameradInnen, aber man schreibt Kindern mit doppeltem Migrationshintergrund (kein Elternteil ist deutsch) zu, dass sie seltener gute Ideen haben. Ihre niedrigere Beliebtheit in der Schulklasse scheint mit schlechteren Noten zu kovariieren (Oswald & Krappmann 2006, S. 759ff.).

6. Der Einfluss von sozio-ökonomischen Faktoren auf die Passung Familie – Schule

In vielen Untersuchungen zum Schulerfolg wird die finanzielle Sicherheit der Familie als einflussreiche Variable angegeben. Die mit Armut und Arbeitslosigkeit zusammenhängende Stressbelastung der Familien kann nur mit dem Wissen um Ressourcen und dem Zugriff auf soziale Netzwerke einigermaßen aufgefangen werden.

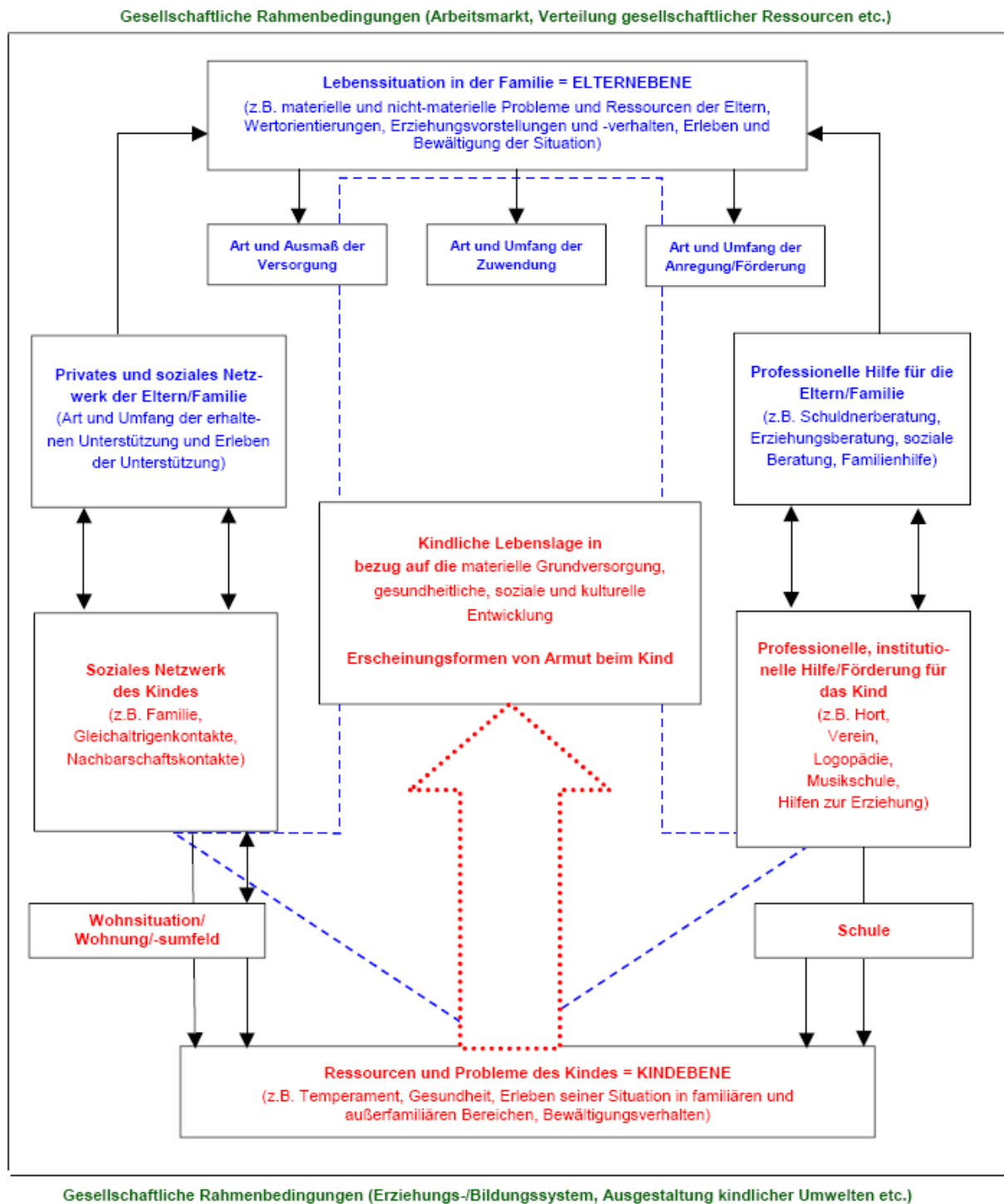
In den Familien, die an der Hofer Schulbegleitung teilnahmen, litten 79% nach Einschätzung der Projektleiterin und der MentorInnen unter materiellen Problemen. Alleinerziehend zu sein, arbeitslos oder nur mit einem geringen Stundenumfang beschäftigt zu sein, Hartz IV-Bezug etc. waren typische Situationen der Familien, enge Wohnverhältnisse und immer wieder auftretende finanzielle Engpässe waren an der Tagesordnung. Diese Merkmale haben sich u.a. in der neuesten UNICEF-Studie auch als erklärend für unterschiedliche Schulleistungen zwischen den Bundesländern in Deutschland erwiesen: Die Leistungswerte von Kindern in allen Schulfächern lagen deutlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt, wenn die Kinder aus Familien mit erwerbslosen Eltern oder alleinerziehenden Elternteilen stammten, wobei nachgewiesen ist, dass nicht die Familienform an sich, sondern das mit ihr verbundene Armutsrisiko die Belastung darstellt (siehe Abb. 2).

Abb. 2: Korrelationen ausgewählter UNICEF-Indikatoren und PISA-Leistungen (Mittelwert aus den Leistungswerten für Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften)



Quelle: Bertram, Kohl & Rösler (2011), S. 3; Anmerkung: Angegeben sind die Korrelationskoeffizienten einer reinen Makrokorrelation.

Abb. 3: Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von (Grundschul-)Kindern in Armut



Quelle: Holz & Skoluda (2003), S. 22.

Es besteht kein linearer Zusammenhang zwischen der Armutslage einer Familie und überdurchschnittlichen Belastungen der Kinder. Das Tableau, das im Rahmen der empirischen Studie des ISS zur Armutslage von Grundschul-Kindern in Deutschland erarbeitet wurde (Holz & Skoluda 2003), macht die Vielzahl der Einflussfaktoren und intervenierenden Variablen deutlich. Sowohl auf der Kind- wie auch auf der Elternebene wirken viele Faktoren zusammen, als Belastungs- oder Resilienzfaktoren, die jeweils durch außerfamiliäre Interventionen oder natürliche soziale Netzwerke positiv verändert werden können. Wenn etwa die psycho-soziale Belastung der Mütter gering bleibt,

neigen sie weniger dazu, die Vermittlung von Disziplin an Kindergarten und Schule zu delegieren und gestehen den Kindern mehr Eigenständigkeit zu. Relativ unveränderliche Faktoren wie das niedrige Bildungsniveau der Eltern können ausgeglichen werden durch weitere erwachsene Bezugspersonen, die den Kindern Anregungen und Selbstsicherheit vermitteln. Dies können im Rahmen der Hofer Schulbegleitung etwa die MentorInnen sein.

Eine Untersuchung in Berliner Grundschulen (Oswald & Krappmann 2006) weist nach, dass die Einschätzungen der Lehrkräfte eng mit dem sozio-ökonomischen Status der Eltern und dem Erziehungsverhalten zusammenhängen. In Tab. 4 werden mehrere Indikatoren für diese Variablen in Zusammenhang mit der Note und der Einschätzung der Lernbefähigung durch die LehrerInnen gebracht. Je höher der Schulabschluss und die Berufsausbildung von Mutter und Vater sind, desto besser ist die Durchschnittsnote und desto besser wird die Lernbefähigung des Kindes eingeschätzt.

Tab. 4: Multiple Regression der Durchschnittsnote aus Mathematik, Deutsch und Sachkunde und der Lernbefähigung (Lehrereinschätzung) auf SES-Indikatoren und Indikatoren für Erziehungsverhalten (Beta-Gewichte)

<i>Prädiktoren</i>	<i>Durchschnittsnote</i>	<i>Lernbefähigung</i>
Höchster Schul- und Berufsabschluss	- .25***	.30***
Zahl der Bücher	- .14*	.14*
Nationalität	.06	- .07
Taschengeld	.29***	- .19***
Fernsechstunden/Woche	- .06	- .03
Gemeinsame Eltern-Kind-Entscheidungen	- .20***	.12**
R ² (korrigiert)	.29***	.26***

*** p < .01 ** p < .05 * p < .10

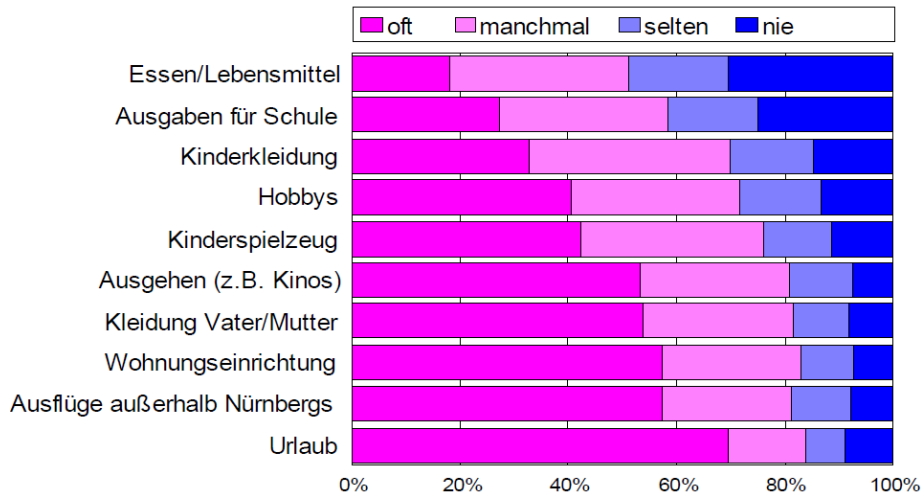
Quelle: Oswald & Krappmann (2006), S. 755.

Und je mehr Taschengeld Kinder bekommen und je mehr sie fernsehen, desto schlechter ist ihr Schulerfolg und desto negativer ist auch das Urteil über ihr Lernpotential. Ein hohes Taschengeld wird offensichtlich als Indiz für einen laissez-faire-Erziehungsstil der Eltern wahrgenommen, eine häufig beschriebene Zuordnung an Familien der unteren Bildungs- und Einkommensschichten. Das kulturelle Kapital des Elternhauses (Bourdieu 1992) ist ein entscheidender Faktor für den Bildungserfolg der nächsten Generation.

Das kulturelle Milieu der Familie bestimmt Breite, Inhalt und Qualität der Anregungen und Lernerfahrungen des Kindes. Dazu zählen auch die außerhäuslichen Aktivitäten des Kindes, die zum großen Teil für die jüngeren Kinder über die Eltern und ihre Kontakte gesteuert werden. In den Untersuchungsergebnissen zu Familien in einer Armutslage werden die Beschränkungen sichtbar, die auch auf dieser Ebene für die Kinder fast unvermeidlich werden. Das Schaubild Abb. 4 stammt aus einer 2008 erfolgten Befragung von Nürnberger Eltern, die einen sog. Nürnberg-Pass besitzen, der ihnen Vergünstigungen im öffentlichen Nahverkehr und Kostenfreiheit bei verschiedenen städtischen Leistungen ermöglicht. Diese Familien müssen alle mit den Einschränkungen einer Armutslage zurechtkommen.

Die Antworten der Eltern zeigen, dass sie eher bei sich als den Kindern sparen (z.B. an der Kleidung), aber dass gemeinsame positive Aktivitäten wie Ausflüge über das Stadtgebiet hinaus oder Urlaube am häufigsten dem Sparzwang zum Opfer fallen.

Abb. 4: Häufigkeit und Art der Einschränkungen von Nürnberg-Pass-Besitzern



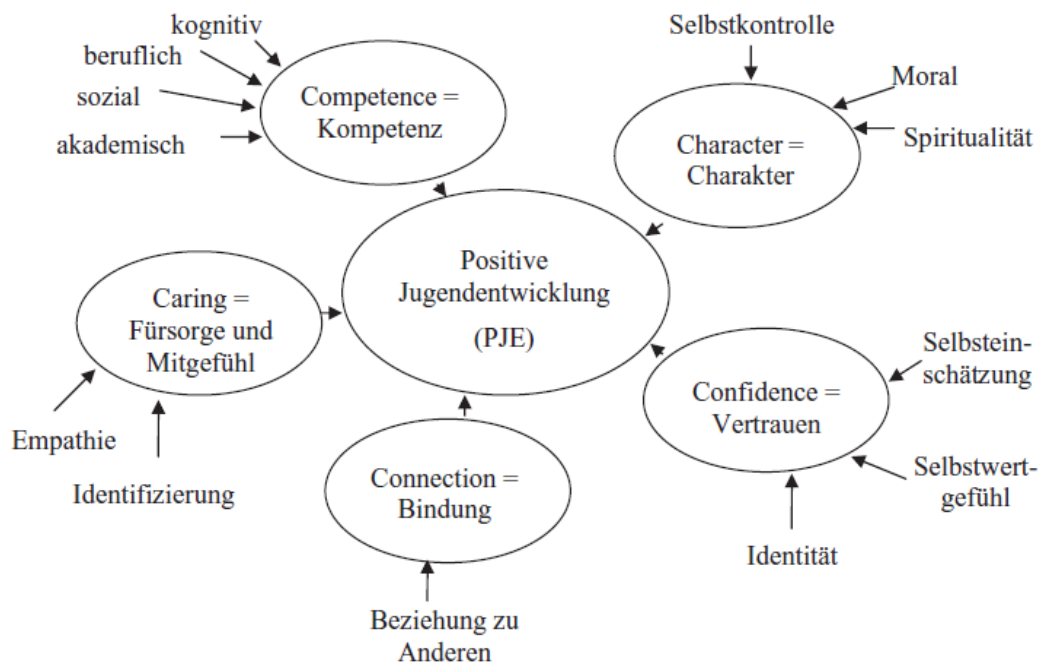
Quelle: Wüstendorfer (2008), S. 27.

Die sozialen Netzwerke der Familie tragen nach allen empirischen Erkenntnissen entscheidend zur Entlastung der Eltern bei und reduzieren damit auch die Armutsfolgen für die Kinder (Holz & Skoluda 2003, S. 4). Arme Kinder im frühen Grundschulalter nehmen, anders als im Vorschulalter, ihre Situation deutlich wahr: „Sie nehmen ihre belastendere Situation zuerst anhand der schlechteren materiellen Möglichkeiten (z.B. kein Besuch des Schwimmbads oder Kinos, keine Geburtstagsfeiern) und der Wohnsituation wahr (z.B. keine Spielmöglichkeiten zu Hause und damit auch keine Besuche von anderen Kindern, schlechtere Ausstattung der Wohnung, kein eigenes Zimmer). Sie nehmen eine geringere Zuwendung der Eltern wahr. Auch sind die Eltern weniger in den Tagesablauf dieser Kinder eingebunden (z.B. keine gemeinsamen Mahlzeiten, keine Hilfen bei den Schulaufgaben, keine gemeinsamen Familienaktivitäten)“ (Holz & Skoluda 2003, S. 3). Kinder nehmen ‚arm sein‘ als subjektiv erlebte Einschränkungen und Belastungen wahr: „‚Arm dran‘ ist demnach aus der Perspektive der Kinder, wer in der Familie öfter Ärger hat, wem Kontakte zu Gleichaltrigen fehlen, wer in der Schule mit Problemen zu kämpfen hat und dabei nicht auf die Unterstützung der Eltern zählen kann und wer wenig Möglichkeiten hat, Freizeitaktivitäten außer Haus nachzugehen“ (Walper & Riedel 2011, S. 15). Besonders schwierig wird die Situation für das Kind, wenn multiple Deprivationen dazukommen wie familiäre Konflikte, psychische und chronische Erkrankungen von Familienmitgliedern, problematisches Erziehungsverhalten, eigene problematische Verhaltensweisen etc. Hier ist es zentral wichtig, entlastende ‚Gegenwelten‘ für das Kind zur Verfügung zu stellen.

7. Kindliches Wohlbefinden

Die Kindheitsforschung hat das Interesse an der kindlichen Entwicklung von den bisher oft dominierenden Leistungsgesichtspunkten und kognitiven Kompetenzen auf ein mehrdimensionales Konzept gerichtet, das soziale Beziehungen und das subjektive Wohlbefinden betont. Zwei eindrucksvolle Beispiele aus der jüngsten Zeit sind die weltweite UNICEF-Studie und der 13. Kinder- und Jugendbericht, in dem das Modell einer positiven Jugendentwicklung von Lerner, Alberts und Bobek (2007) zugrunde gelegt wird.

Abb. 5: Positive Jugendentwicklung (PJE) umfasst ‚fünf C‘



Quelle: Lerner, Alberts & Bobek (2007) (Chartbook), S. 2, zitiert nach BMFSFJ (2009), S. 46.

Die in Abb. 5 dargestellten ‚fünf C‘, Competence, Caring, Connection, Confidence und Character, haben als Zielbestimmungen den konzeptionellen Vorteil, dass ihr Erreichen auf das Zusammenwirken von individuellen Ressourcen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen und damit interdisziplinär ansetzt, und dass daraus eine Liste von 40 Entwicklungsressourcen abgeleitet werden kann, die das Erreichen der Zielgrößen unterstützen und fördern. Diese Ressourcen sollten allen Kindern und Jugendlichen zugänglich sein – unabhängig von sozialer Lage und Migrationsgeschichte. Der UNICEF-Ansatz zum kindlichen Wohlbefinden umfasst sechs Dimensionen, „nämlich materielles Wohlbefinden, Wohlbefinden in Bezug auf Gesundheit und Sicherheit, Teilhabe an Bildung und Ausbildung, Wohlbefinden in Bezug auf die Beziehungen zu Familie und Gleichaltrigen, geringe Verhaltensrisiken und subjektives Wohlbefinden“ (Bertram, Kohl & Rösler 2011, S. 10).

Es bestehen deutliche regionale Unterschiede in den sechs Dimensionen kindlichen Wohlbefindens, wie Tab. 5 offenbart. Das unterstreicht die Bedeutung des Einflusses von wirtschaftlichen, politischen, infrastrukturellen und sozialräumlichen Faktoren.

Für die Analyse der Hofer Schulbegleitung sind daraus zwei Dimensionen besonders interessant, die gesundheitliche Situation der Kinder und ihr subjektives Wohlbefinden.

Tab. 5: Kindliches Wohlbefinden: Gesamtübersicht der deutschen Bundesländer

Dimensionen kindlichen Wohlbefindens	Durchschnittliche Platzierung	Materielles Wohlbefinden	Gesundheit und Sicherheit	Bildung	Beziehungen zu Gleichaltrigen und Familie	Verhalten und Risiken	Subjektives Wohlbefinden
Baden-Wuerttemberg	3,2	1	5	2	4	n/a	4
Bayern	4	2	10	1	2	n/a	5
Rheinland-Pfalz	5	5	9	4	6	n/a	1
Saarland	5,2	3	6	3	3	n/a	11
Hamburg	7	11	2	13	1	n/a	8
Brandenburg	7,6	9	1	14	8	n/a	6
Niedersachsen	8,4	8	15	9	7	n/a	3
Nordrhein-Westfalen	8,6	7	14	10	5	n/a	7
Thueringen	8,8	12	12	5	13	n/a	2
Schleswig-Holstein	9,2	6	7	8	12	n/a	13
Hessen	9,2	4	13	6	11	n/a	12
Sachsen	9,2	10	3	7	10	n/a	16
Mecklenburg-Vorpommern	10,4	15	8	11	9	n/a	9
Berlin	12,4	13	4	16	15	n/a	14
Sachsen-Anhalt	12,6	16	11	12	14	n/a	10
Bremen	15,2	14	16	15	16	n/a	15

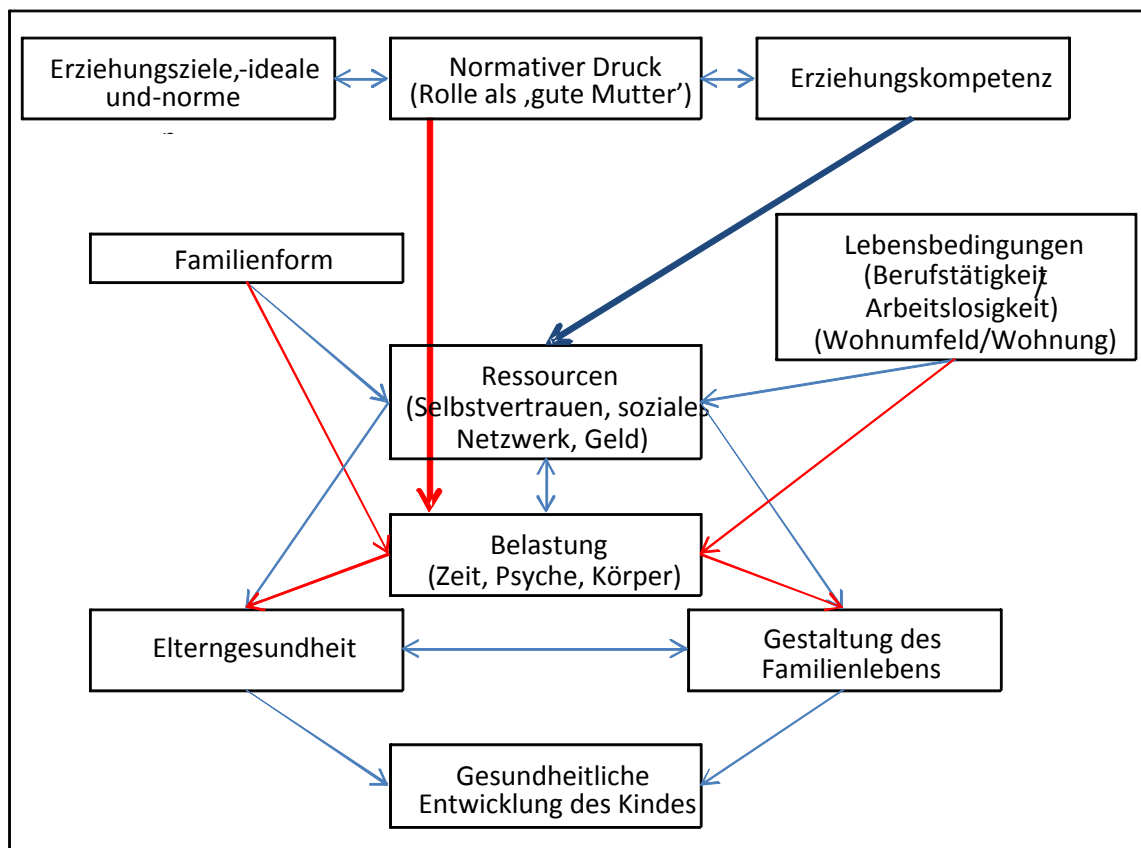
Quelle: Bertram, Kohl & Rösler (2011), S. 19.

Gesundheitliches Wohlbefinden

Für die gesundheitliche Entwicklung von Kindern spielen v.a. die Erziehenden eine Schlüsselrolle. Ein komplexes Zusammenspiel multipler Faktoren beeinflusst so die Kindergesundheit. In Abb. 6 wird dieses komplexe Kausalmodell dargestellt (Settertobulte 2010, S. 4).

Die Kindergesundheit wird ursächlich durch die Gestaltung des Familienlebens, z.B. durch sportliche Aktivitäten, die Freizeitgestaltung, die Organisation des Alltages oder die Ernährung sowie durch die elterliche Gesundheit beeinflusst. Den Rahmen bilden die Lebensbedingungen und die Familienform, ob es sich z.B. um eine Kernfamilie oder Alleinerziehende handelt, denn diese Faktoren haben maßgeblich Einfluss auf die Ressourcen der Familie und die Belastungen, denen die Familie ausgesetzt ist. Die Eltern haben bestimmte Erziehungsziele für ihre Kinder (zu den Erziehungszielen der Eltern in der Hofer Schulbegleitung siehe Teil E, Kapitel 1, Erziehungsziele und -ideale), die sich aus den eigenen Erfahrungen und gesellschaftlichen Normen ergeben. Die Handlungssicherheit in der Erziehung kann durch eine Verunsicherung, ob man als Eltern das Richtige tut, gestört werden. Der normative Druck, „gute“ Eltern zu sein, kann wiederum die psychische, zeitliche und körperliche Belastung von Eltern verstärken. Die Erziehungskompetenz wirkt sich dagegen positiv auf die elterlichen Ressourcen auf, die sich z.B. am Selbstvertrauen oder dem sozialen Netzwerk messen lassen. Entscheidend für eine positive gesundheitliche Entwicklung ist das Verhältnis zwischen Belastungen und Ressourcen bzw. Schutzfaktoren. In Teil C wird ein Belastungsindex der Familien gebildet, welcher umfassend die spezifischen erschwerenden Faktoren der Familien in der Hofer Schulbegleitung abbildet und den Rahmen beschreibt, innerhalb dessen Familienleben stattfindet. Unter den mehr oder weniger schwierigen Rahmenbedingungen, die für eine Familie gelten, ist es die Familienkultur, die einen Einfluss auf die Gesundheit von Kindern hat (Settertobulte 2010, S. 4ff.).

Abb. 6: Modell der Einflussfaktoren auf die gesundheitliche Entwicklung des Kindes



Quelle: Eigene Darstellung nach Settertobulte (2010), S. 4.

In der Familienkultur sind u.a. Bewegungsmangel, ein ungünstiges Ernährungsverhalten, fehlende Regeln zum Medienkonsum von Kindern belastende Faktoren (Settertobulte 2010, S. 5).

Als Schutzfaktoren dagegen nennt Settertobulte (2010, S. 7) ein positives Familienklima, einen hohen familialen Zusammenhalt und einen autoritativen Erziehungsstil, bei dem Eltern den Kindern innerhalb klarer Regeln Raum zur freien Entfaltung geben und ihnen Wertschätzung und emotionale Wärme entgegenbringen. Eine zentrale Wichtigkeit besitzen Routinen im Alltag, wie regelmäßige körperliche Bewegung, gemeinsame Mahlzeiten oder einfach kleine Rituale, wie z.B. eine tägliche Gute-Nacht-Geschichte. Aufmerksamkeit für die Kinder ist ein weiterer Schutzfaktor, wobei es mehr auf Regelmäßigkeit und Qualität bzw. Intensität ankommt als auf die Zeit, die mit den Kindern verbracht wird. Für die seelische Gesundheit ausschlaggebend ist auch das Eingebettetsein der Familie in ein soziales Umfeld (ebd., S. 9).

Der Beginn der Grundschulzeit bringt enorme Veränderungen für die Kinder mit sich: Sie werden in ein relativ formales System eingegliedert, das ihre Zeitverwendung und ihr Handeln in einem bisher unbekannten Maße vorschreibt. Ihr Verhalten und ihre Kompetenzen werden ständig verglichen und beurteilt, sie bekommen sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch die anderen Kinder ständig Rückmeldung. Auf diese neuen Anforderungen reagieren sechs- bis zehnjährige Mädchen und Jungen, die wenige kompensatorische Ressourcen zur Verfügung haben, mit Stresssymptomen, mit emotionalen Störungen und mit Verhaltensauffälligkeiten. Kopf- und Bauchmerzen zählen zu den häufigsten Stresssymptomen im Alter zwischen sechs und zehn Jahren, zwei Drittel aller Kinder in diesem Alter haben in den letzten drei Monaten solche Schmerzen verspürt.

Einen Überblick über die Verbreitung verschiedenster Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten geben die im 13. Kinder- und Jugendbericht dargestellten Untersuchungsergebnisse. Nach den Angaben der Eltern weisen zwischen 18 und 30% der Kinder bis zu zehn Jahren die verschiedensten psychischen und Verhaltensauffälligkeiten auf. Dabei zeigen sich die erwarteten genderspezifischen Verteilungen: Jungen sind in dieser ‚Problemliste‘ durchgängig zu höheren Anteilen vertreten, ihnen werden v.a. deutlich häufiger aggressive, dissoziale Verhaltensweisen zugeschrieben. Nimmt man die soziale Lage der Familie als intervenierende Variable dazu, fällt als erstes auf, dass stärker als ein möglicher Migrationshintergrund der soziale Status der Herkunftsfamilie das Auftreten von Auffälligkeiten bestimmt. Nur im Umgang mit Gleichaltrigen ist die Migrationsgeschichte die einflussreichere Variable: Mehr als ein Drittel aller Kinder aus einer zugewanderten Familie hat hier Probleme, während nicht einmal ein Fünftel aller deutschen Eltern in den Peer-Beziehungen ihrer Kinder Schwierigkeiten sieht. Daneben gilt: Kinder aus Familien mit dem niedrigsten sozialen Status haben/machen die meisten Probleme – zumindest aus Elternsicht, Kinder aus den am besten gestellten Familien die wenigsten. Leider ist nicht ersichtlich, in welchem Maße unterschiedliche Selbst- und Fremdzuschreibungen für diese Differenzen verantwortlich sind.

Tab. 6: Psychische und Verhaltensauffälligkeiten sowie prosoziales Verhalten bei 6- bis 12-Jährigen (Elternangaben; Prävalenzen in Prozent)

	Emotionale Probleme (Ängste, depressive Verstimmung)	Verhaltensauffälligkeiten (aggressiv-dissoziales Verhalten)	Hyperaktivitätsprobleme	Probleme im Umgang mit Gleichaltrigen
Gesamt	18,3	29,9	17,9	21,2
Jungen	18,6	35,2	23,2	24,2
Mädchen	18,0	24,4	12,2	17,9
Mit Migrationshintergrund	20,1	35,4	20,7	36,3
Ohne Migrationshintergrund	18,0	28,9	17,3	18,4
Niedriger sozialer Status	26,0	41,4	25,4	32,4
Mittlerer sozialer Status	16,9	27,2	17,7	18,4
Hoher sozialer Status	13,1	22,7	10,7	14,2

Quelle: Eigene Darstellung nach Hölling et al. (2007), zitiert nach BMFSFJ (2009), S. 111.

Bei den Aufmerksamkeitsdefizit- bzw. Hyperaktivitäts-Fällen ist interessant, dass der Anteil der manifest diagnostizierten Fälle bei den Kindern aus zugewanderten Familien deutlich geringer ist, höher aber bei den ‚Verdachtsfällen‘, wo keine medizinische Befundung vorliegt (RKI 2008, S. 49ff.).

Subjektives Wohlbefinden

Nach Ergebnissen des LBS Kinderbarometers 2007 haben mit 93% die allermeisten deutschen Kinder ein positiv ausgeprägtes Gefühl des Wohlbefindens, nur sieben Prozent berichten von einem negativen Gefühl. „Besonders ausgeprägt ist das Wohlbefinden im Freundeskreis, in der Schule ist dagegen der Anteil der Kinder mit niedrigem Wohlbefinden mit 13% am höchsten“ (LBS Initiative Junge Familie/Deutscher Kinderschutzbund 2007, zitiert nach BMFSFJ 2009, S. 109). Das Wohlbefinden der Kinder ist in der ersten Klasse noch relativ hoch, sinkt aber mit jedem Lebens- und Schuljahr. „Es ist auch nicht verwunderlich, dass die Kinder, die befürchten, in der Schule verprügelt

oder von Anderen geärgert zu werden, tendenziell ein geringeres Wohlbefinden artikulieren als andere Kinder. Ebenso ist es auch sehr plausibel, dass die Kinder, die sich in Bezug auf ihren Körper nicht wohl fühlen, auch insgesamt ein eher geringes Wohlbefinden äußern“ (Bertram, Kohl & Rösler 2011, S. 57). Vorsichtig macht auch der Befund, dass je nach Bundesland 11 bis 17% der Kinder das Gefühl haben, in der Schule nicht zurechtzukommen.

Zu weniger optimistischen Verteilungen zum Wohlbefinden von Kindern kommt Gerhard Beisenherz (2005) in einer Untersuchung von acht- bis neunjährigen GrundschülerInnen. Nach seinen Erhebungen fühlen sich 18,3% der Kinder *unwohl*, 35,9% *wohl* und 45,7% *sehr wohl*. Das Wohlbefinden der Kinder steigt mit der sozialen Schicht und dem Familieneinkommen, einer geringen Familienbelastung und einem guten Familienklima, mit guten Schulleistungen, der Anzahl von Freunden und dem subjektiven Gesundheitsgefühl, mit der Qualität des Wohnumfelds und der öffentlichen Infrastruktur. Das Selbstvertrauen des Kindes, seine kognitiv-soziale Aufmerksamkeit, seine Kommunikationsfreude und extrovertierte Impulsivität korrelieren sehr hoch mit der subjektiven Bilanz des Kindes.

8. Folgerungen für Familienbildungs-Maßnahmen wie die ‚Hofer Schulbegleitung‘

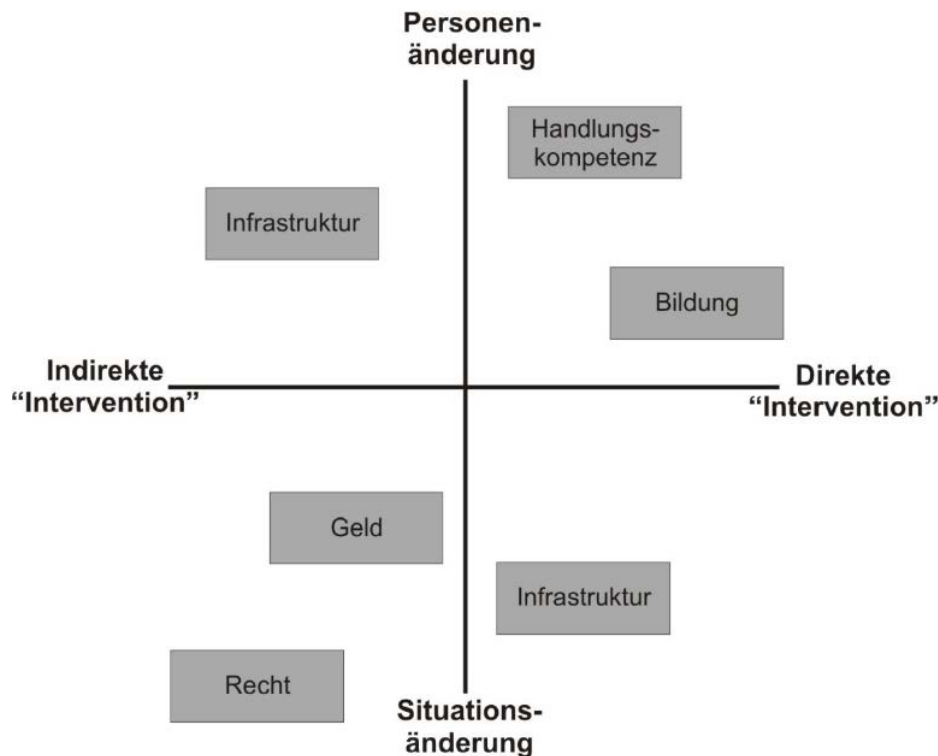
„Um die Entwicklungs- und Teilhabechancen der benachteiligten Kinder wirklich zu verbessern, ist die Grundversorgung in den Bereichen Wohnung, Nahrung, Kleidung ebenso wichtig wie im Bereich der intellektuellen, sprachlichen und sozialen Entwicklung und Bildung, im sozialen Bereich der Kontakt zu Freunden, Gleichaltrigen und nachbarschaftlichen Netzwerken und im psychophysischen Bereich die Sicherung der körperlichen und seelischen Gesundheit“ (Hurrelmann & Andresen 2007, S. 374).

Durch die gestiegenen Ansprüche an Erziehung und Entwicklung der Kinder ist die Stärkung der Eltern ein zentrales politisches Thema geworden (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2005). Wie können Eltern unterstützt werden, wie sollen sie pädagogische Konzepte kennenlernen und für ihr eigenes Verhalten neue Handlungsspielräume entdecken? Es werden neue Wege der Familienbildung gesucht, die v.a. benachteiligte und belastete Familien erreichen. Die Hofer Schulbegleitung versucht dies mit ehrenamtlichen MentorInnen, die den Familienalltag begleiten und die Teilhabechancen der Kinder erhöhen sollen.

Welche Chancen hat diese Konzeption vor dem Hintergrund des Forschungsstands, welche Leistungen kann die Hofer Schulbegleitung erbringen, welche Rolle können MentorInnen dabei spielen?

Die Ziele und Maßnahmen der Hofer Schulbegleitung lassen sich gut in das Schema von Rauschenbach (2009, S. 43) einordnen, das Interventions- und Unterstützungsformen für Familien/Kinder horizontal zwischen Personen- vs. Situationsänderung und vertikal zwischen direkter vs. indirekter Intervention anordnet.

Abb. 7: Interventions- und Unterstützungsformen



Quelle: Rauschenbach (2009), S. 43.

„Die Hofer Schul- und Familienbegleitung wirkt durch die Kostenübernahme bei entwicklungsfördernden Maßnahmen, wie z.B. der Nachhilfe durch Lernpartner, und die Bereitstellung einer erschlossenen sozialen Infrastruktur situationsverändernd auf die Lage der Familien ein. Durch die soziale Anbindung der Familien und Eltern in Form der Begleitung von Mentoren und einer Förderung elterlicher Handlungskompetenzen durch informelle Bildungsprozesse wirkt die Hofer Schul- und Familienbegleitung direkt und indirekt auf die Eltern ein. Die direkte Förderung der kindlichen Entwicklung durch Nachhilfe, der Beziehung zu einer weiteren kompetenten Bezugsperson (MentorIn) und die indirekte Förderung durch die Bestärkung der sozialen Umwelt, v.a. der Familie und der Eltern stellt eine weitere Unterstützungsform der Hofer Schulbegleitung dar“ (Leßner 2012, S. 68).

8.1 Verbesserung der Erziehungssituation

Familienbildung ist in erster Linie auf die Eltern ausgerichtet (Mengel 2007): Die MentorInnen als die älteren, lebenserfahrenen informellen BegleiterInnen können die Erziehungskompetenzen der Eltern auf vielfältige Weise unterstützen. Sie fungieren als Modelle, begleiten das Erziehungsgeschehen mit dem Blick des nicht unmittelbar Betroffenen und können deshalb mehr und anderes sehen, Fragen stellen, Denkanstöße, aber auch praktische Tipps geben wie zur zeitlichen Strukturierung des Tagesablaufs oder zu Rückzugszonen für das Kind in der Wohnung. Sie können die Eltern wertschätzen und ihnen verdeutlichen, was die Kinder von ihren Erfahrungen und Kompetenzen lernen können – für Eltern mit Migrationserfahrung ein wichtiger Aspekt, wenn sie sich als wenig hilfreich z.B. gegenüber dem schulischen Lernstoff erleben – MentorInnen ermutigen und können Müttern und Vätern Verhaltensalternativen nahe bringen, die Varianz des elterlichen Verhaltens erhöhen, v.a. dann, wenn sich die bisherigen Routinen nicht mehr als effizient erweisen.

Die MentorInnen können durch ihr Handeln die Eltern darin bestärken, auf die acht Aspekte, die Erziehung nach der Kampagne Erziehung (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006) ausmachen, zu achten: ‚Liebe schenken‘ bedeutet, dem Kind zu zeigen, dass man es annimmt, wie es ist. Liebe kann gezeigt werden über körperliche Nähe, über einen positiven Blickkontakt, aber auch darüber, dem Kind Zeit zu schenken und sich für seine Sorgen und Hoffnungen zu interessieren. Daneben ist ‚Streiten dürfen‘ wichtig, denn hier lernen Kinder Toleranz, Kompromisse zu finden und nein zu sagen – wenn bestimmte Regeln eingehalten werden. Deshalb ist es wichtig, dass Eltern ihre Kinder dabei unterstützen, konstruktiv streiten zu lernen. ‚Zuhören können‘ bedeutet, für das Kind aufmerksam zu sein, es ausreden zu lassen und mit ihm gemeinsam Lösungen für Probleme zu erarbeiten. Damit dies gut gelingt, sind Rituale von Vorteil. Diese können die MentorInnen anregen, Beispiele geben. Klare Regeln und ‚Grenzen setzen‘ ist für Kinder unabdingbar, damit sie vor Gefahren geschützt sind, aber auch damit sie Sicherheit gewinnen können. Gerade das Setzen und Einfordern von Grenzen ist für viele Eltern aber schwierig. Andererseits ist neben Grenzen setzen auch ‚Freiraum geben‘ wichtig, für die Entwicklung eines eigenständigen Selbst. Deshalb testen Kinder ihre Freiräume aus, dafür brauchen sie aber Hilfestellungen und Freiheiten im Rahmen der vereinbarten Grenzen. Gefühle sind für die Entwicklung von Kindern wichtig, deshalb sollten Eltern ihre Kinder ermutigen, ‚Gefühle [zu] zeigen‘, und sich auch trauen, den Kindern ihre Gefühle begreifbar zu machen. Das bedeutet auch, Kinder mit ihren Gefühlen ernst zu nehmen und bei zurückhaltenden Kindern nach den Ursachen zu suchen und sie zu ermutigen, ihre Gefühle zu teilen. Hierfür wie insgesamt ist ‚Zeit haben‘ unabdingbar für die Erziehung. Denn mit gemeinsam verbrachter Zeit schaffen Eltern viele gute Möglichkeiten für informelles Lernen und befriedigen zugleich das Bedürfnis der Kinder, Zeit mit ihren Eltern zu haben. Kinder brauchen in ihrer Entwicklung jede Menge Mut, gerade etwa beim Übertritt vom Kindergarten zur Grundschule. Deshalb ist es wichtig, dass ihre Eltern ihnen ‚Mut machen‘, ihnen Selbstvertrauen geben. So können Kinder lernen, dass Anstrengungen wichtiger sind als Leistung, dass Fehler gut und wichtig sind, um sich weiter zu entwickeln. Andererseits heißt das auch, angemessene Hilfestellungen in schwierigen Situationen zu geben, um Entmutigung vorzubeugen. In all diesen Aspekten können die MentorInnen den Eltern hilfreich zur Seite stehen.

MentorInnen können z.B. den Eltern zeigen, dass sie das Lernverhalten ihrer Kinder besonders positiv unterstützen, wenn sie ihre Aufmerksamkeit eher auf den Lernprozess als auf das Lernergebnis richten und ihre Kinder bei den Hausaufgaben ermutigen und in autonomieunterstützender Weise anleiten, selbstständig zu lernen. Wild und Remy (2002, S. 27ff.) konnten bei der Beobachtung von Lernleistungen nachweisen, dass Kinder und Jugendliche bei einer stark direktiven und leistungsbezogenen, also Noten-betonten Haltung der Eltern eher eine externale, fremdbestimmte Lernmotivation aufweisen und das Interesse für das Unterrichtsfach und die eigene Zufriedenheit von den relevanten Bezugspersonen abhängig machen. Eltern mit Migrationserfahrung mit ihren hohen Bildungserwartungen für ihre Kinder können leicht zu einem direktiv-kontrollierenden Umgang mit schulischen Belangen tendieren oder nach Enttäuschungen resignieren.

„Wollen Elternbildungskonzepte erfolgreich sein, dürfen sie nicht allein auf die erzieherische Qualifizierung der Eltern beschränkt bleiben, sondern müssen Eltern sowohl Raum für die Auseinandersetzung mit eigenen Lebensfragen, für Sinnorientierung und Perspektivenwechsel, Entspannung und Entlastung vom Familienalltag ermöglichen als auch Unterstützung für die Partizipation im Sozialraum bieten“ (Tschöpe-Scheffler & Wirtz 2008, S. 163). Genau auf diese Aspekte ist die Hofer Schulbegleitung ausgerichtet, mit ihren vielfältigen Angeboten und MentorInnen.

8.2 (Ver-)Mittlerposition zwischen Elternhaus und Schule

Für Familien mit Migrationsgeschichte hat die Schule in der Regel eine extrem hohe Bedeutung, denn einer der Gründe für die Zuwanderung war und ist die Hoffnung, den eigenen Kindern dadurch bessere Lebens- und Aufstiegschancen zu bieten – und die Schule ist die Institution, die über die wichtigste Ressource für Systemintegration, über Bildung, entscheidet. Gleichzeitig sind Familien, speziell benachteiligte Familien, und Schulen zwei sehr getrennte und einander fremde Lebensbereiche, die zwar aufeinander angewiesen sind, aber kaum kooperieren. Vielmehr fühlen sich gerade zugewanderte Eltern in der schulischen Umgebung fremd und kommen sich wie Bittstellende vor.

Die Hofer Schulbegleitung installiert die MentorInnen als Mittelnde und Vermittelnde zwischen beiden Systemen, die gegenseitige Erwartungen bekannt machen und ‚verhandeln‘ können. Als zusätzliche MittlerInnen werden LernpartnerInnen angeboten, die die Eltern zumindest von einem Teil der alltäglichen Verantwortung für Hausaufgaben und Schulverständnis entlasten und dem Kind Wege zeigen, sich wirksam unterstützen zu lassen und sich Lernstoff anzueignen.

8.3 Vermittlung von Teilhabe

Der Begriff Teilhabe meint einmal den Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen (des Bildungssystems, des Wirtschafts- und Konsumsystems, der Freizeitmöglichkeiten des Dritten Sektors, der Kultureinrichtungen, der Medien, des Gesundheitssystems etc.) zu haben und zweitens auch Zugehörigkeit, zu informellen Kontaktnetzen, zu Nachbarschaften, Bekannten- und Freundeskreisen, Vereinen und Gruppen, zu Organisationen und Initiativen bürgerschaftlicher Aktivität. Bartelheimer versteht Teilhabe (auch) als Gegenbegriff zu Prekarität, Verwundbarkeit und Ausgrenzung und unterscheidet vier Formen der Teilhabe (2008, S. 16):

1. Teilhabe am System gesellschaftlicher Arbeitsteilung über Erwerbsarbeit
2. Teilhabe in informellen sozialen Nahbeziehungen, die auf persönlicher, gegenseitiger Verpflichtung beruhen
3. Teilhabe durch Rechte
4. Kulturelle Teilhabe durch den Erwerb von Kompetenzen und geteilten Wertorientierungen

Von der Teilhabe am Erwerbsleben sind die Kinder über die ökonomische Sicherheit der Familie, dem Familieneinkommen und den elterlichen Bewältigungsstrategien von Arbeitslosigkeit betroffen. Unmittelbar wirken soziale und kulturelle Teilhabe auf ihre Lebenschancen und Lebenszufriedenheit. Kinder aus benachteiligten Familien treffen weniger oft auf offene Türen zur Gesellschaft, haben weniger soziale Kontakte und erleben seltener Selbstwirksamkeitsprozesse.

MentorInnen können einerseits selbst eine zusätzliche Person im Kontaktnetz der Familie und v.a. des Kindes sein, von dem es sich positive und erfolgreiche Handlungsstrategien abschauen und unterschiedliche Erfahrungsräume kennenlernen kann, und andererseits vermitteln sie diesen wiederum Spielräume, Orte, Beziehungen und Gelegenheiten: mehr Kontakte zu Gleichaltrigen in Vereinen, Kultureinrichtungen, Trainingskursen, bei Ausflügen und gemeinsamen Veranstaltungen; Sport, Bewegung, musische Aktivitäten werden als neue Themen eingebracht oder auf Kontinuität gestellt, Mitgliedschaften gegründet. Damit wird eine Vielzahl von non-formalen und informellen Bildungssettings für die Kinder nutzbar gemacht (Rauschenbach 2007). In der wissenschaftlichen Diskussion wird diesen alltäglichen Orten des Lernens eine hohe Bedeutung zugestanden (Leßner

2012, S. 65ff.). Formales Lernen ist institutionelles, strukturiertes, intentionales Lernen, das in Schulen, Ausbildungsstätten und Kursen stattfindet. Non-formales Lernen kann als angeleitetes Lernen außerhalb von Institutionen verstanden werden und informelles Lernen bedeutet das eher beiläufige oder zufällige Lernen im Alltag. „Während schulisches Lernen häufig in relativ abstrakter und Kontext gelöster Form stattfindet, ist informelles Lernen zumeist in viel stärkerem Maße situiert. Die Grundidee des Ansatzes („situated learning“) ist die, dass Lerner in einer Art informeller Lehre im Kontakt mit Experten oder einfach solchen Menschen lernen, die jeweils mehr wissen“ (Overwien 2006, S. 41). Da diese Form des Lernens immer mit Anderen verbunden ist, in einen sozialen Rahmen von „community of practice“ gestellt ist, wird gleichzeitig soziale Partizipation gestärkt. MentorInnen mit ihrer Erfahrung als Einheimische oder selbst erfolgreich Zugewanderte, Ältere und Lebenserfahrene mit eigenen Interessen und Kompetenzen können Orte sozialen Lernens zugänglich machen und dieses praktische Lernen in gemeinsamen Aktivitäten ermöglichen. Kindern aus materiell benachteiligten und zugewanderten Familien würde damit eine Chance geboten, ihre Schwierigkeiten im formalen Bildungssystem ein Stück weit zu kompensieren.

Teilhabechancen erschließen können MentorInnen auch für die Eltern, indem sie diese zur Teilnahme an einem Sprachkurs motivieren, sie für gemeinsame Aktivitäten mit anderen teilnehmenden Familien gewinnen oder ihnen im Stadtteil neue Orte und Kontakte vermitteln. Die MentorInnen können Eltern auch an ihren eigenen sozialen Netzen teilhaben lassen und sie können ihnen bei Bedarf den Zugang zu Fachleuten und spezialisierten Einrichtungen erschließen.

C: Die begleiteten Familien

1. Auswahlkriterien

Die Hofer Schulbegleitung hat in ihrer Zielsetzung Familien im Blick, deren Familienstruktur (alleinerziehende Elternteile, Familien mit vielen Kindern) das Risiko überforderter Eltern birgt, oder deren ökonomische Situation eine Belastung (länger anhaltende Arbeitslosigkeit, Hartz IV-Bezug, zu kleine Wohnung) darstellt. Eltern mit einer Migrationsgeschichte haben möglicherweise das Problem, das Schulsystem am Wohnort nicht ausreichend zu verstehen, die Erwartungen an Eltern schulpflichtiger Kinder nicht zu kennen, aber auch nicht die Rechte und Pflichten von Eltern in Bezug auf die Schule. Deshalb sind die Auswahlkriterien:

- Familien mit Migrationshintergrund oder
- Familien mit sozio-ökonomischen Belastungen oder
- Familien von alleinerziehenden Eltern oder
- Kinderreiche Familien (mit drei oder mehr Kindern) oder
- Familien mit psycho-sozialen Belastungen wie chronischen Krankheiten, Pflegeverpflichtungen etc.

2. Zugangs- und Rekrutierungswege

Rekrutierung der Interventionsgruppen

Im April 2009 wird das Projekt im Rahmen der Einschreibung an den beiden ausgewählten Schulen den Eltern der zukünftigen ErstklässlerInnen vorgestellt. Die Kontaktdaten der interessierten Eltern werden festgehalten und eine persönliche Kontaktaufnahme im Zeitraum Juni/Juli angekündigt. Gleichzeitig werden die betroffenen Kitas über das Projekt informiert mit der Bitte, dieses Angebot an die Eltern weiterzugeben und die notwendigen Kontaktdaten freizugeben, damit eine Kontaktaufnahme noch vor dem Schulbeginn zustande kommen kann.

Diese frühen Informations- und Werbungswege fanden nur wenig Resonanz bei den Eltern. Die meisten Eltern hoffen, dass ihre Kinder den Übergang in die Schule ohne Probleme schaffen, und können sich einen speziellen Unterstützungsbedarf nicht vorstellen. Da die Hofer Schulbegleitung kein Regelangebot für alle ErstklässlerInnen und Familien darstellen kann, werden auch (Selbst-) Etikettierungen als ‚problematische Familie‘ befürchtet.

Die Bereitschaft von Eltern, die Hofer Schulbegleitung in Anspruch zu nehmen, steigt enorm an mit der Rückmeldung der Lehrerin zu den ersten Monaten Schulerfahrung des Kindes und seiner Empfehlung an die Eltern, Unterstützung zu organisieren.

Dafür wird am ersten Elternabend Mitte September in beiden Schulen den Eltern der ErstklässlerInnen das Projekt kurz vorgestellt. Es werden Flyer verteilt mit der Aufforderung an die Eltern, sich bei Interesse an der Teilnahme zu melden. Da sich zunächst nur wenige Familien melden, wird an alle Eltern der ErstklässlerInnen ein verständlicher Brief mit der Möglichkeit einer Rückantwort verfasst. Die Eltern erhalten so weitere Informationen zum Projekt und können, wenn Interesse besteht, ihre Adresse und Telefonnummer angeben, damit sich die Projektkoordinatorin

mit ihnen in Verbindung setzen kann. Auf diesem Wege wurden relativ schnell zwanzig Familien rekrutiert.

Bei der Anwerbung der zweiten Interventionsgruppe von ErstklässlerInnen spielen zwei Faktoren eine wichtige Rolle. Zum einen ist das Projekt mittlerweile sowohl bei den Lehrerinnen als auch bei vielen Familien im Bahnhofsviertel bekannt. Eine teilnehmende Mutter berichtet z.B. bei einem Elternabend von sich aus über ihre positiven Erfahrungen mit dem Projekt. Auch viele Lehrerinnen äußern sich sehr positiv zum Projekt und empfehlen es vielen Eltern weiter. Andererseits erweist sich der erste Elternabend nach der Einschulung als ein sehr günstiger Zeitpunkt, auf die Eltern zuzugehen. In der Regel sind an dem Abend fast alle Eltern anwesend. Sie sind noch unbelastet von negativen Erfahrungen, optimistisch und offen für Anregungen und Unterstützung, v.a. wenn das erste Kind in die Schule kommt. Somit scheint hier die beste Gelegenheit zu sein, den Eltern ein neues Projekt anzubieten.

Rekrutierung der Vergleichsgruppe

Für die Rekrutierung der Teilnehmer der Vergleichsgruppe werden verständliche Briefe mit Antwortformular erstellt, die über die jeweilige Schule an die Eltern verteilt werden. Zusätzlich werden Eltern persönlich von den Lehrkräften angesprochen. Außerdem bittet die Projektleitung Eltern der Untersuchungsgruppe, für die Kontrollgruppe zu werben, um Ängste bzw. Widerstände abzubauen.

Insgesamt ist das Zustandekommen der Kontrollgruppe aufwändig und sowohl für die Projektleitung wie auch für die teilnehmenden Schulen mit erheblichem Aufwand verbunden. Die Absicht, eine der Interventionsgruppe vergleichbare Verteilung auf die beiden Schulen nach Geschlecht, nach dem Anteil von Familien mit Migrationshintergrund und dem Anteil von Kindern aus Haushalten von Alleinerziehenden zu erhalten, hat sich nicht realisieren lassen (siehe nächster Abschnitt).

Besondere Problematik der Gruppenmortalität

Trotz des relativ kurzen Beobachtungszeitraums von zwei Jahren wurden wir wie bei jeder Längsschnittuntersuchung mit dem Problem der mangelnden Kontinuität der Gruppen konfrontiert. Von Anfang an mussten wir mit verschiedenen Gründen für das Ausscheiden der Familien aus der Maßnahme und damit aus den für die Evaluation zur Verfügung stehenden Gruppen rechnen: Wegzug von Familien aus Hof, Rückstellung vom Schulbesuch, Absage der Teilnahme aus mangelndem Interesse der Eltern, Umzug der Eltern innerhalb der Stadt ohne Bekanntgabe der neuen Adresse sowie Schulwechsel in die Förderschule.

Erfreulicherweise hielten sich jedoch diese Ereignisse im Rahmen: Im Laufe der zwei Schuljahre, die wir die Interventionsgruppe 1 beobachtet haben, schieden zwei Familien aus. Im einen Fall entschied sich die Familie sehr schnell nach der Aufnahme in die Hofer Schulbegleitung gegen die Teilnahme, weshalb sie in den folgenden Darstellungen vernachlässigt wird. Die andere Familie schied gegen Ende der zweiten Klasse aus, da sie aus Deutschland ausgewiesen wurde. Bei der Interventionsgruppe 2 waren ebenfalls zwei Familien nicht über den gesamten Zeitraum zu beobachten. Eine Familie zieht im Mai 2012 weg aus Hof, so dass eine Weiterbetreuung des Kindes nicht mehr möglich ist. Die andere Familie möchte auf eigenen Wunsch wegen einer schweren Erkrankung des Kindes, die Anfang des Jahres 2011 festgestellt wurde, nicht mehr am Projekt teilnehmen. Hier ist es jedoch nach einiger Zeit gelungen, eine Familie nachträglich zu rekrutieren. In der Vergleichsgruppe fiel eine Familie aufgrund eines Umzuges in ein anderes Bundesland weg.

3. Beschreibung der Situation der begleiteten Familien

Wer sind die Familien, die an der Hofer Schulbegleitung teilnehmen?

Die folgenden drei Tabellen veranschaulichen die Lebensumstände der Familien aus den beiden Interventionsgruppen sowie der Vergleichsgruppe zum jeweiligen Beginn der Hofer Schulbegleitung anhand der vier Merkmale Migrationshintergrund, schwierige ökonomische Situation, alleinerziehend und Kinderreichtum.

Tab. 7: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der ersten Interventionsgruppe zutreffen (Nennungen)

		Schwierige materielle Situation		Keine schwierige materielle Situation		
		Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	
Migrationsgeschichte	Kinderreich	2	1	0	2	5
	Nicht kinderreich	3	6	0	1	10
Keine Migrationsgeschichte	Kinderreich	1	1	0	0	2
	Nicht kinderreich	2	1	0	0	3
		7	10	0	3	20

Quelle: E1, E2, E3; N= 20, missing= 0. Interventionsgruppe 1 – Migrationshintergrund gebildet aus Angaben der Koordinatorin – Kinderreich bedeutet drei Kinder und mehr – Alleinerziehend ist, wer angibt, keinen Partner zu haben – Information zur schwierigen materiellen Situation beruht auf der Einschätzung der Interviewer.

Tab. 8: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der Vergleichsgruppe zutreffen (Nennungen)

		Schwierige materielle Situation		Keine schwierige materielle Situation		
		Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	
Migrationsgeschichte	Kinderreich	0	1	0	1	2
	Nicht kinderreich	2	2	0	2	6
Keine Migrationsgeschichte	Kinderreich	1	2	0	1	4
	Nicht kinderreich	1	4	1	0	6
		4	9	1	4	18

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0. Vergleichsgruppe – Anmerkungen siehe Tab. 7.

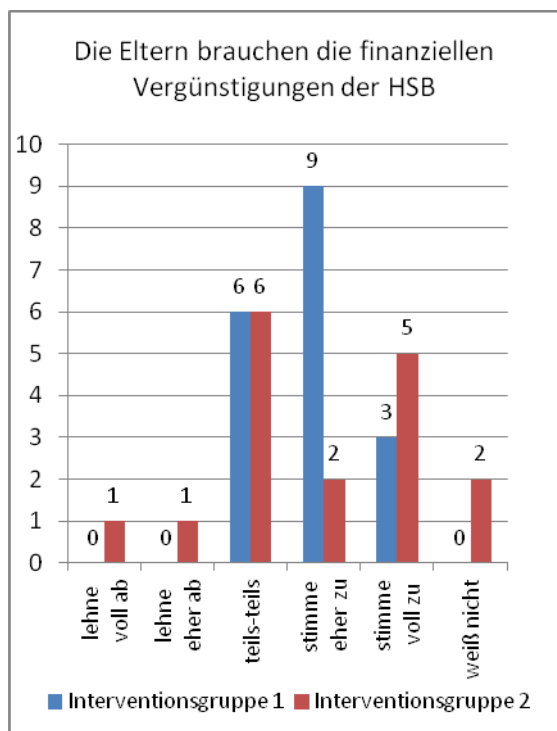
Tab. 9: Kombination der Lebensumstände, die auf die Familien der zweiten Interventionsgruppe zutreffen (Nennungen)

		Schwierige materielle Situation		Keine schwierige materielle Situation		
		Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	Alleinerziehend	Nicht alleinerziehend	
Migrationsgeschichte	Kinderreich	3	5	0	2	10
	Nicht kinderreich	0	1	0	3	4
Keine Migrationsgeschichte	Kinderreich	0	1	0	0	1
	Nicht kinderreich	1	2	0	0	3
		4	9	0	5	18

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0. Interventionsgruppe 2 – Anmerkungen siehe Tab. 7.

Nach diesen Daten weisen die Familien der Interventionsgruppen und der Vergleichsgruppe die Selektionskriterien der Hofer Schulbegleitung auf. Allerdings unterscheiden sich die Familien der Gruppen in der Hinsicht, dass bei den Interventionsgruppen die Merkmale stärker kumuliert sind: Die Familien weisen sehr häufig Kombinationen aus zwei, drei oder vier der Merkmale, die die Zielgruppenzugehörigkeit konstituieren, auf. Die mit Abstand meisten Familien werden dabei von einer schwierigen materiellen Situation belastet. Dies erklärt, warum insbesondere die finanzielle Unterstützung, welche die Hofer Schulbegleitung bietet, aus Sicht der MentorInnen ein wichtiges Argument für die Teilnahme war, wie Abb. 8 verdeutlicht.

Abb. 8: Interesse an finanzieller Unterstützung der Hofer Schulbegleitung



Quelle: M2, M3; N= 18, missing= 1; I2: N= 17, missing= 1.

Mit der Auswahl der Familien hat die Hofer Schulbegleitung die Familien erreicht, die erreicht werden sollten. Allerdings weisen die Gruppen untereinander Unterschiede auf: Der Anteil von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte ist in den Interventionsgruppen sehr viel höher als in der Vergleichsgruppe. In der ersten Interventionsgruppe, die über zwei Jahre begleitet wurde, ist der Anteil von Kindern aus alleinerziehenden Haushalten und aus Familien mit materiellen Problemen deutlich höher als in den beiden anderen. Daneben weisen die Familien der Hofer Schulbegleitung teilweise massive zusätzliche Belastungen auf: Manche Eltern haben psychische Probleme, teilweise gibt es wegen eines ungeklärten Aufenthaltsstatus mehrfache Wohnortswechsel über Landesgrenzen hinweg, Konflikte über den Umgang des abwesenden Vaters mit den Kindern oder

Pflegeverpflichtungen gegenüber schwerkranken Familienangehörigen. Um diesen vielfältigen Belastungen der Familien Rechnung zu tragen, wurde ein Belastungsindex entwickelt.

4. Beschreibung der Familien

Da für das Verständnis der speziellen Situationen, in denen die Hofer Schulbegleitung ansetzt, und für ihr Potenzial, die gewünschten Wirkungen zu entfalten, die Kenntnis der spezifischen Familiensituationen wichtig ist, geben die Tabellen Tab. 10, Tab. 11 sowie Tab. 12 einen Überblick über die spezifische Situation der Familien in der Interventionsgruppe 1, 2 und der Vergleichsgruppe. Dabei werden Informationen zur Familienform und Kinderzahl (Spalte 2 und 3), zu der Anwesenheit des Vaters bzw. bei Abwesenheit der Kontakt zum Vater (Spalte 4), aber auch zur sozialen Eingebundenheit bzw. Isolation der Familie (Spalte 4) zusammengetragen. Auch liegt ein Fokus auf der Migrationsgeschichte der Familie und ob sie zu Hause Deutsch, eine andere Sprache oder mehrere Sprachen inklusive Deutsch spricht und wie die Lehrerinnen die Deutschkenntnisse der Eltern einschätzen (Spalten 6 bis 8). Um die Situation der Eltern weiter zu beschreiben, zeigen die Spalten 9 und 10 deren Bildungsstand sowie Berufstätigkeit auf. Spalte 12 sammelt über alle Beobachtungszeitpunkte hinweg Schwierigkeiten, die von verschiedenen Akteuren im Hinblick auf den Umgang mit dem Kind berichtet werden, z.B. speziellen pädagogischen oder therapeutischen Förderbedarf oder intensivere schulische oder familiäre Unterstützung; Spalte 13 berichtet über den Besuch einer Ganztagesklasse bzw. eines Hortes¹.

¹ Die Mutter eines Jungen ist, wie Tab. 10 aufschlüsselt, in einem anderen Land geboren. Trotzdem war es weder der Koordinatorin noch den Lehrerinnen bewusst, dass das Kind eine Migrationsgeschichte hat, weswegen wesentliche Daten z.B. zu seiner sprachlichen Entwicklung fehlen. Andererseits kann deswegen auch davon ausgegangen werden, dass die Familie nicht als Familie mit Migrationsgeschichte wahrgenommen, geschweige denn mit migrationsspezifischen Nachteilen konfrontiert wurde. Daher wird der Junge auch in den folgenden Analysen als deutsches Kind behandelt.

Tab. 10: Überblick über die Familiensituation der Interventionsgruppe 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familienform	Kinderzahl	Umgang mit Vater	soziale Isolation	Familien-sprache	Migrations-geschichte	Deutsch	Bildung	Berufsstatus	Ge-schlecht	spezieller Unterstüt-zungsbedarf des Kindes	Ganztags-klasse/ Hort
der Eltern (M – Mutter; V – Vater)												
I11	Kernfamilie	1	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: ja	M: sehr gut V: mittel	M, V: mittel	M: Umschulung V: erwerbstätig	♀	ja	Hort
I12	alleinerziehend	1	kein Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: niedrig	M: arbeitslos	♀	nein	nein
I13	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: ja	M: gut V: mittel	M, V: niedrig	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♂	ja	nein
I14	alleinerziehend	3	viel Kontakt	nein	deutsch	M: ja	M: sehr gut	M: niedrig	M: arbeitslos	♂	ja	Ganztags- klasse
I15	alleinerziehend	2	viel Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: niedrig	M: krank- geschrieben	♂	ja	Hort
I16	Kernfamilie	3	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: Elternzeit, erwerbstätig V: erwerbstätig	♂	ja	Ganztags- klasse
I17	Kernfamilie	2	in Familie	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M: mittel V: k.A.	M, V: niedrig	M: arbeitslos V: erwerbstätig	♂	ja	Ganztags- klasse
I18	alleinerziehend	3	Kontakt telefonisch	nein	mehrsprachig	M: nein	M: sehr gut	M: niedrig	M: erwerbstätig	♂	ja	Ganztags- klasse
I19	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: ja	M: gut V: sehr gut	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♂	ja	nein
I111	Kernfamilie	4	in Familie	ja	mehrsprachig	M, V: ja	M: mittel V: schlecht	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: nicht erwerbstätig	♀	ja	Ganztags- klasse
I112	Kernfamilie	4	arbeitet viel	nein	nicht-deutsch	M: nein V: ja	M: sehr gut	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	ja	Ganztags- klasse
I1 13	allein- erziehend	4	kein Kontakt	nein	mehrsprachig	M: ja	M: schlecht	M: niedrig	M: arbeitslos	♂	ja	Hort
I1 14	Kernfamilie	3	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: ja	M: mittel V: schlecht	k.A.	M: Elternzeit V: erwerbstätig	♂	ja	Ganztags- klasse
I1 15	Kernfamilie	1	in Familie	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M, V: schlecht	M, V: niedrig	M: arbeitslos V: Hausmann	♂	ja	Hort
I1 16	allein- erziehend	1	viel Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: mittel	M: erwerbstätig	♀	ja	Hort

I1 17	Kernfamilie	2	in Familie	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♂	ja	Hort
I1 18	allein- erziehend	3	kaum Kontakt	nein	mehrsprachig	M: ja	M: sehr gut	M: mittel	M: arbeitslos	♂	nein	Hort
I1 19	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: ja	M: mittel V: sehr gut	M, V: mittel	M: krank V: erwerbstätig	♂	ja	Hort wg. Verhalten gekündigt
I1 20	allein- erziehend	1	in Heimatland	nein	nicht-deutsch	M: ja	M: schlecht	M: niedrig	M: arbeitslos V: arbeitslos	♂	ja	Ganztags- klasse

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Tab. 11: Überblick über die Familiensituation der Interventionsgruppe 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familienform	Kinderzahl	Umgang mit Vater	soziale Isolation	Familien- sprache	Migrations- geschichte	Deutsch	Bildung	Berufsstatus	Ge- schlecht	spezieller Unterstüt- zungsbedarf	Ganztags- klasse/ Hort
						der Eltern (M – Mutter; V – Vater; L – Lebensgefährte)				des Kindes		
I2 1	Kernfamilie	4	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: ja	M: gut V: k.A.	M: mittel V: niedrig	M: Elternzeit V: erwerbstätig	♀	nein	nein
I2 2	Kernfamilie	3	in Familie	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M: ausreichend V: gut	M, V: niedrig	M: erwerbstätig V: arbeitslos	♂	ja	nein
I2 3	Kernfamilie	2	k.A.	nein	nicht-deutsch	M, L: ja	M: sehr gut	M, L: niedrig	M: Hausfrau L: erwerbstätig	♀	nein	Hort
I2 4	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M: gut V: k.A.	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	ja	nein
I2 6	Kernfamilie	1	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: arbeitslos V: erwerbstätig	♀	ja	k.A.
I2 7	Kernfamilie	3	in Familie	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M: reicht aus V: gut	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	nein	Hort
I2 8	Kernfamilie	4	arbeitet viel	nein	nicht-deutsch	M: nein V: ja	M: sehr gut V: k.A.	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♂	ja	nein
I2 9	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M, V: nein	M: sehr gut V: k.A.	M, V: niedrig	M: Elternzeit V: erwerbstätig	♀	nein	nein
I2 10	Kernfamilie	3	arbeitet viel	ja	nicht-deutsch	M: nein V: ja	M: gut V: k.A.	M: niedrig V: mittel	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	ja	Ganztags- klasse
I2 11	Kernfamilie	3	in Familie	ja	nicht-deutsch	M, V: ja	M: schlecht V: schlecht	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: arbeitslos	♀	ja	Ganztags- klasse

I2 12	allein- erziehend	5	in Heimatland	ja	nicht-deutsch	M: ja	M: gut	M: mittel	M: Hausfrau	♂	nein	nein
I2 13 14	allein- erziehend	3	sonntags Kontakt	nein	nicht-deutsch	M: ja	M: sehr gut	M: hoch	M: Ausbildung	♂	nein	Hort
I2 15	allein- erziehend	2	kein Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: niedrig	M: erwerbstätig	♂	ja	Ganztags- klasse
I2 16	Kernfamilie	3	arbeitet viel	ja	nicht-deutsch	M, V: ja	M: schlecht V: k.A.	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	ja	Ganztags- klasse
I2 17	Kernfamilie (Lebens- gefährte)	3	in Familie	ja	deutsch	M, L: nein		M, L: niedrig	M: Hausfrau L: arbeitslos	♂	ja	Ganztags- klasse
I2 18	Kernfamilie	5	arbeitet viel	ja	nicht-deutsch	M: nein V: ja	M: gut V: k.A.	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♂	ja	nein

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Tab. 12: Überblick über die Familiensituation der Vergleichsgruppe

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familienform	Kinderzahl	Umgang mit Vater	soziale Isolation	Familien- sprache	Migrations- geschichte	Deutsch	Bildung	Berufsstatus	Ge- schlecht	spezieller Unterstüt- zungsbedarf des Kindes	Ganztags- klasse/ Hort
						der Eltern (M – Mutter; V – Vater; L – Lebensgefährte)						
V 1	Kernfamilie	1	arbeitet viel	ja	mehrsprachig	M, V: ja	M: mittel V: mittel	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	nein	Ganztags- klasse
V 2	Kernfamilie	2	in Familie	nein	deutsch	M: nein V: ja	M: sehr gut V: mittel	M, V: mittel	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♀	ja	nein
V 3	Kernfamilie	3	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M: mittel V: hoch	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♂	nein	nein
V 4	Kernfamilie	2	arbeitet viel	ja	nicht-deutsch	M, V: ja	M: sehr gut V: sehr gut	M: hoch V: mittel	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♂	ja	nein
V 5	allein- erziehend	2	kein Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: mittel	M: erwerbstätig	♀	nein	nein
V 6	Kernfamilie	5	wenig Umgang	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: mittel	M: erwerbstätig V: Umschulung	♀	nein	nein
V 7	Kernfamilie	2	in Familie	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: erwerbstätig V: arbeitslos	♀	nein	nein
V 8	Kernfamilie	2	arbeitet viel	nein	mehrsprachig	M: ja V: nein	M: sehr gut V: sehr gut	M, V: hoch	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♀	nein	nein

V 9	Kernfamilie	2	in Familie	nein	nicht-deutsch	M, V: ja	M: mittel V: schlecht	M: hoch V: niedrig	M: arbeitslos V: erwerbstätig	♂	nein	nur 1. Klasse
V 10	Kernfamilie	3	in Familie	ja	nicht-deutsch	M, V: ja	M: mittel V: schlecht	M, V: niedrig	M: Hausfrau V: erwerbstätig	♀	nein	nein
V 11	Kernfamilie	2	kein Kontakt	nein	deutsch	M, L: nein		M, L: niedrig	M: arbeitslos	♂	ja	Ganztags- klasse
V 12	allein- erziehend	2	k.A.	nein	mehrsprachig	M: ja	M: sehr gut	M: mittel	M: erwerbstätig	♂	nein	Hort
V 13	Kernfamilie	3	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: Elternzeit V: erwerbstätig	♀	ja	Ganztags- klasse
V 14	allein- erziehend	3	kein Kontakt	nein	deutsch	M: nein		M: mittel	M: erwerbstätig	♀	nein	Ganztags- klasse
V 15	Kernfamilie	1	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: mittel	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♀	ja	Hort
V 16	allein- erziehend	2	kein Kontakt	nein	mehrsprachig	M: nein	M: sehr gut	M: k.A.	M: arbeitslos	♂	ja	nein
V 17	Kernfamilie	2	in Familie	ja	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: arbeitslos V: in Rente	♂	ja	Ganztags- klasse
V 18	Kernfamilie	3	arbeitet viel	nein	deutsch	M, V: nein		M, V: niedrig	M: erwerbstätig V: erwerbstätig	♀	nein	Ganztags- klasse

Quelle: E1, E2, E3; N= 17, missing= 0.

5. Belastungsindex

Um Zusammenhänge zwischen dem Belastungsgrad der Familie, der bereits in den Tab. 10, Tab. 11 sowie Tab. 12 deutlich wurde, und Merkmalen des kindlichen Verhaltens und der kindlichen Entwicklung während der Hofer Schulbegleitung prüfen zu können, wurden die zentralen Bestimmungsfaktoren für den Belastungsgrad der Familien in einen Index zusammengeführt.

Der Belastungsindex stellt in umfassender Weise dar, mit welchen erschwerenden Faktoren die beobachteten Familien bzw. die Jungen und Mädchen der Interventions- (I1 bzw. I2) und Vergleichsgruppen (V) konfrontiert sind (siehe letzte Spalte Tab. 13). Im Index finden sich weiterhin zunächst die Angaben wieder, auf welche sich bereits die vorangegangenen Darstellungen bezogen: die Migrationsgeschichte, eine schwierige materielle Situation der Familie, die Familienform der Alleinerziehenden sowie der Kinderreichtum der Familien. Die ersten drei dieser Faktoren sind den Angaben der Koordinatorin entnommen, welche die Situation der Familien zu Beginn der Untersuchung und nach dem ersten Interview selbstständig eingeschätzt hat. In der Tabelle werden diese drei Belastungen der Familien jeweils durch mit ‚ja‘ beschriftete und grau hinterlegte Zellen markiert. Dass die Informationen z.B. zur Migrationsgeschichte auf den Angaben der Koordinatorin beruhen und nicht auf denen der Eltern selbst, hat den Vorteil, dass die Migrationsgeschichte von Kindern deutscher alleinerziehender Mütter valider eingeschätzt werden kann: Die Koordinatorin hat einen geschulten, einzelfallorientierten Einblick in die Familiengeschichte, welcher ihr ein abschließendes Urteil über den ethnischen Hintergrund des Kindes erlaubt, der anhand der allein für die Mutter erhobenen Herkunftsdaten hätte nicht zuverlässig ermittelt werden können.

Als problematisch erweist sich der Umgang mit der als Längsschnitt angelegten Studie hinsichtlich zeitlich veränderlicher Faktoren wie der Familienform oder der Kinderzahl. Hier werden für den Belastungsindex die zeitlich überwiegenden bzw. die stärker relevanten Angaben gewählt. Für den Status ‚alleinerziehend‘ bedeutet dies, dass auch Trennungen und Scheidungen während des beobachteten Zeitraums dazu geführt haben, dass die betroffenen Mütter als ‚alleinerziehend‘ eingeordnet wurden. Grund hierfür ist, dass man davon ausgehen kann, dass einer Trennung eine längere Phase der Distanzierung vorausgeht, welche es ebenfalls wert ist, als Belastung abgetragen zu werden. Umgekehrt führt jedoch ein im Beobachtungszeitraum neu hinzugekommener Partner der Mutter nicht dazu, dass die Familie als ‚vollständige‘ Kernfamilie eingeordnet wird, da man auch hier von einer längeren Eingewöhnungszeit ausgehen kann. Ist jedoch zu vermuten, dass der neue Lebensgefährte bereits ein fest integriertes Familienmitglied ist, wie z.B. in einer kleinen Familie aus der Interventionsgruppe 2, in der der neue Partner der Mutter bereits von Welle 1 an als Haushaltsmitglied angegeben wird, wird die Mutter nicht als alleinerziehend eingeordnet. Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass, je jünger die Kinder sind, ein Stiefvater viel eher als tatsächliche Vaterfigur akzeptiert wird und auch selbst eher eine umfassende Vaterrolle einnimmt. Je älter Kinder beim Einzug des neuen Partners der Mutter sind, desto unwahrscheinlicher wird dies und desto eher fallen Erziehungsmaßnahmen und Intimitäten in den Aufgabenbereich der Mutter (Robertson 2008).

Die Angabe zum Kinderreichtum orientiert sich in Interventionsgruppe 2 am Ausgangs- und in Interventionsgruppe 1 an dem Zustand, welcher zu den drei Beobachtungszeitpunkten vorherrschte. Zog ein Kind also zur dritten Welle aus, zählt der Haushalt im Belastungsindex noch immer als kinderreich, wurde ein Kind zwischen Erhebung 1 und 2 geboren, gilt dasselbe. An dieser Stelle ist darüber hinaus anzumerken, dass für die angegebene Kinderzahl lediglich die Kinder gezählt wurden,

welche tatsächlich (noch) im Haushalt lebten. Immerhin drei Kinder der Interventionsgruppe 1 haben erwachsene Geschwister, welche nicht mehr im Haushalt leben, weshalb diese Familien im Rahmen dieser Untersuchung nicht als kinderreich eingeordnet werden. In einer zusätzlichen Familie sind die drei erwachsenen Geschwister nach der Trennung ihrer Eltern zeitweise wieder bei der Mutter eingezogen, um sie zu unterstützen. Zwar ist in dieser Zeit der Haushalt mit vier Kindern durchaus als kinderreich zu bezeichnen, jedoch bilden die Kinder in diesem Fall wohl eher einen Resilienzfaktor als eine Belastung. In der Tabelle werden Familien mit mehr als zwei Kindern im Haushalt durch die konkrete Kinderzahl in grau hinterlegten Zellen hervorgehoben.

Weitere zentrale Faktoren im Belastungsindex sind die Deutschkenntnisse der Eltern sowie ihr Bildungsniveau. Die Einschätzung der Deutschkenntnisse wurden ebenfalls aus den Angaben der Koordinatorin zum ersten Erhebungszeitpunkt gewonnen, da sie im anfänglichen Kontakt mit der Familie und im Aufnahmegespräch viel Zeit mit den Familien verbracht hat und damit, gerade im Vergleich mit den anderen Eltern, die Sprachkenntnisse möglichst objektiv einschätzen kann. Unterscheiden sich dabei die Kenntnisse der beiden Elternteile, werden die Angaben differenziert nach Mutter (M) und Vater (V) in der Tabelle berücksichtigt. Sprechen beide etwa gleich gut oder schlecht Deutsch, beinhalten die Zellen nur eine Angabe. Als belastet werden diejenigen Familien eingeschätzt, in denen keiner der in der Familie lebenden Elternteile zumindest ausreichende Deutschkenntnisse hat, die für das Zurechtfinden der Familie im Einwanderungsland nötig sind. In sieben beobachteten Familien gibt es nach Einschätzung der Koordinatorin keinen Elternteil, welcher sich nicht wenigstens zuverlässig mit ausreichenden Deutschkenntnissen verständigen könnte, fast durchgängig geht dies mit einem niedrigen Bildungsstand in der Familie einher.

Der Bildungsstand beider Elternteile wurde von dem befragten Elternteil selbst angegeben. Anhand der Aussagen über den jeweils höchsten Schulabschluss (Abitur, Realschulabschluss, Hauptschulabschluss bzw. internationale Äquivalente oder kein Schulabschluss) wurde der Bildungsstand von Mutter (M) und Vater (V) als hoch, mittel oder niedrig eingeordnet. Bei vergleichbaren Abschlüssen beider Elternteile wurde auf eine doppelte Nennung verzichtet. Als belastet werden diejenigen Familien betrachtet, in welchen beide Elternteile höchstens niedrige Schulabschlüsse – also maximal einen Hauptschulabschluss oder ein Äquivalent – haben. Dies betrifft mit 33 von 52 Familien die deutliche Mehrheit der beobachteten Fälle, wobei der Anteil der niedrig Gebildeten in den beiden Interventionsgruppen deutlich höher liegt: 25 der 34 Interventionsfamilien sind durch einen niedrigen Bildungsstand beider Elternteile belastet, in der Vergleichsgruppe betrifft dies nur knapp mehr als ein Drittel (sieben von 18). Obwohl dies im Belastungsindex nicht aufgeschlüsselt ist, lässt sich darüber hinaus festhalten, dass unter den Familien mit Migrationsgeschichte überwiegend diejenigen türkischer Herkunft eine niedrige Bildung haben (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2011). Unter den höher gebildeten Familien mit Migrationsgeschichte finden sich über alle untersuchten Gruppen hinweg überwiegend Familien russischer oder europäischer Herkunft. Die beobachteten deutschen Familien hingegen finden sich etwa doppelt so häufig in der Gruppe der niedrig gebildeten Personen wie in der der höher gebildeten. Eine mögliche Ursache könnte sein, dass ausländische Ausbildungsabschlüsse in Deutschland nur bedingt anerkannt werden und deshalb selbst hochgebildete MigrantInnen schlechte Jobs haben und von finanziellen Notlagen bedroht sind.

Ein weiterer leicht messbarer Belastungsfaktor ist die Nicht-Erwerbstätigkeit beider Elternteile. Dieser Umstand ist nicht nur aus ökonomischen Gründen nachteilig für eine Familie, sondern wirkt sich auch negativ auf die Selbstwirksamkeit, soziale Integration und familiäre Situation der Personen

aus (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel 1975) und stellt somit an sich einen belastenden Faktor dar. Die Daten hierfür wurden aus den Angaben der befragten Elternteile über die aktuelle Berufs- oder alternative Tätigkeit von sich und dem Partner gewonnen. Dabei wurden sowohl Arbeitslosigkeit als auch Familienarbeit (Hausfrau/-mann, Elternzeit) sowie Umschulungen und Ausbildungen als Nicht-Erwerbstätigkeit eingeordnet. Auch für diesen mit der Zeit veränderlichen Faktor stellt die längsschnittliche Erhebung eine Herausforderung dar. Ähnlich wie bei den anderen zeitvariablen Faktoren wurde sie jedoch gelöst, indem der zeitlich überwiegende Zustand im Beobachtungszeitraum in die Übersichtstabelle aufgenommen wurde.

Über die bisher vorgestellten leicht messbaren Faktoren hinaus wurden auch schwerer messbare, individuellere Belastungen registriert, welche vorrangig aus den Angaben der Eltern und MentorInnen sowie der Koordinatorin, teilweise jedoch auch aus den Einschätzungen der Lehrerinnen stammen. Der Gewinn dieser Informationen resultiert, abgesehen von einer Frage nach der Förderung der Kinder außerhalb der Hofer Schulbegleitung, selten aus den Antworten auf gezielte Fragen, sondern aus einer umfassenden und aufmerksamen Analyse der erhobenen offenen Angaben zu Schwierigkeiten oder bemerkenswerten Tatsachen in der Familie, der Schule oder dem sozialen Umfeld. Aus diesem Pool an Informationen konnten dreierlei Belastungskategorien gewonnen werden: ein pädagogischer oder therapeutischer Förderbedarf des Kindes, kranke Familienmitglieder sowie belastende innerfamiliäre Beziehungen. Innerhalb dieser Kategorien können Belastungen wie z.B. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitäts-Syndrome der Kinder, physische und psychische Krankheiten oder Behinderungen engerer Familienmitglieder, ungeklärter Aufenthaltsstatus der Eltern oder besondere sozialpädagogische Anforderungen der Familien erfasst werden. Die Einordnung, ob diese erfassten Umstände als Belastungsfaktoren interpretiert werden, oblag der intersubjektiven Einschätzung der Autorinnen. An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass mit systematisch unterberichteten Belastungen in der Vergleichsgruppe gerechnet werden kann, da, wie erwähnt, viele Informationen aus den offenen Angaben der MentorInnen gewonnen wurden, welche im Fall der Vergleichsgruppe entfielen. Zwar können weder von der Koordinatorin noch von den Lehrerinnen ein ähnlich tiefer Einblick in die innerfamiliären Situationen erwartet werden wie von den MentorInnen, es bleibt jedoch zu hoffen, dass die akkumulierten Daten aus Selbstberichten der Eltern sowie den Berichten aus den genannten anderen Quellen einen möglichst wenig verzerrten Einblick auch in die Belastungssituationen der Kinder der Vergleichsgruppe erlauben. Tab. 13 zeigt nun eine Übersicht über die verschiedenen die Familien betreffenden Belastungsfaktoren. Belastende Elemente sind durch die graue Färbung der Felder hervorgehoben.

Die Familien sind aufsteigend nach der Zahl der sie belastenden Faktoren geordnet, was auf einen Blick deutlich macht, wo die einzelnen Gruppenmitglieder im Vergleich zu verorten sind: Die Vergleichsgruppe bildet zu einem großen Teil die Spitze der Tabelle, was durch die in der Summe zumeist nur relativ wenigen Belastungsfaktoren erreicht wird, nämlich durchschnittlich 2,7; die Interventionsgruppe 2 zeigt sich mit im Mittel 3,7 Belastungen deutlich stärker belastet; das Ende der Tabelle wird jedoch mehrheitlich durch die Familien der Interventionsgruppe 1 dominiert, im Durchschnitt werden sie durch 4,6 verschiedene Faktoren belastet (siehe Abb. 9). Zusätzlich zu den beschriebenen Belastungsfaktoren sind noch die Identifikationsnummern der Kinder, ihr Geschlecht (graue Schrift bedeutet Mädchen) sowie der Hinweis auf die Gruppenzugehörigkeit (Interventionsgruppe 1, 2 oder Vergleichsgruppe) in der Tabelle aufgenommen.

Tab. 13: Belastungsindex der beiden Interventionsgruppen sowie der Vergleichsgruppe

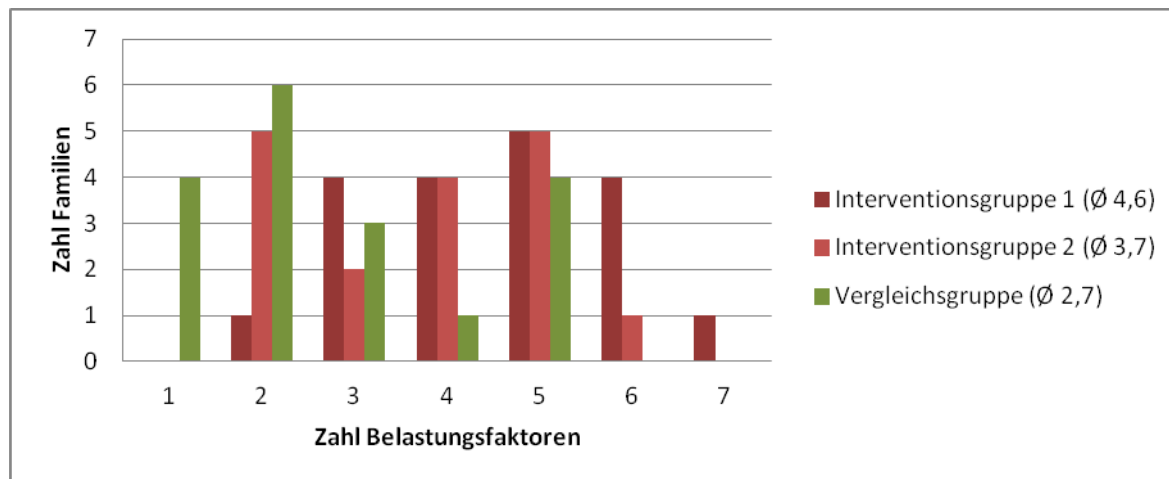
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Geschlecht	Migrations- geschichte	schwierige materielle Situation	allein- erziehend	viele Kinder	Deutsch- kenntnisse	Bildungsstand	Eltern beide nicht erwerbstätig	Kind mit speziellem Förderbedarf	krankte Familien- mitglieder	belastende innerfamiliäre Beziehungen	Zahl der Belastungs- faktoren
V 3	♂				3		mittel (M), hoch (V)					1
V 4	♂	ja				sehr gut	hoch (M), mittel (V)					1
V 5	♀			ja			mittel					1
V 15	♀		ja				mittel					1
V 2	♀	ja	ja			reicht aus (V)	mittel					2
I1 1	♀	ja	ja			sehr gut	mittel					2
I2 4	♀	ja				gut (M), weiß nicht (V)	niedrig					2
I2 6	♀		ja			sehr gut (M), weiß nicht (V)	niedrig					2
I2 7	♀	ja				reicht aus (M), gut (V)	niedrig					2
I2 10	♀	ja			3	gut (M), weiß nicht (V)	niedrig (M), mittel (V)					2
I2 9	♀	ja				sehr gut (M), weiß nicht (V)	niedrig			ja		2
V 1	♀	ja				reicht aus	niedrig					2
V 6	♀		ja		5		mittel					2
V 7	♀		ja				niedrig					2
V 8	♀	ja			3	sehr gut	hoch					2
V 9	♂	ja	ja			reicht aus (M), schlecht (V)	hoch (M), niedrig (V)					2
I1 3	♀	ja	ja			reicht aus	niedrig					3
I1 9	♂	ja	ja			reicht aus (M), sehr gut (V)	niedrig					3
I1 14	♂	ja			4	schlecht						3
I2 1	♀	ja	ja		4	sehr gut (M), weiß nicht (V)	mittel (M), niedrig (V)					3

I2 8	♂	ja		4	sehr gut (M), weiß nicht (V)	niedrig		3
V 12	♂	ja	ja	ja	sehr gut	mittel		3
V 14	♀		ja	ja	3	mittel		3
V 18	♀		ja		3	niedrig		3
I1 19	♂	ja	ja		schlecht (M), sehr gut (V)	mittel	ja	3
I1 2	♀		ja	ja		niedrig	ja	4
I1 6	♂		ja		3	niedrig	ja	4
I1 12	♀	ja	ja		sehr gut	niedrig	ja	4
I1 17	♂		ja			niedrig	ja	4
I2 3	♀	ja	ja		sehr gut	niedrig	ja	4
I2 15	♂		ja	ja	sehr gut (M)	niedrig	ja	4
I2 18	♂	ja	ja		5	gut (M), weiß nicht (V)	niedrig	4
V 17	♂		ja			niedrig	ja	4
I2 17	♂		ja		sehr gut (M), weiß nicht (V)	niedrig	ja	4
V 10	♀	ja	ja		3	schlecht bis reicht aus	niedrig	5
I1 7	♂	ja	ja			reicht aus	niedrig	5
I1 11	♀	ja	ja		4	reicht aus	niedrig	5
I1 15	♂	ja	ja			schlecht	niedrig	5
I1 16	♀	ja	ja	ja		schlecht	mittel	5
I1 18	♂	ja	ja	ja	3	sehr gut	mittel	5
I2 2	♂	ja	ja		3	reicht aus (M), gut (V)	niedrig	5
I2 12	♂	ja	ja	ja	4	gut (M), weiß nicht (V)	mittel (M)	5
I2 13	♂	ja	ja	ja	3	sehr gut (M)	hoch	5
I2 14	♂	ja	ja	ja	3	sehr gut (M)	hoch	5
V 11	♂		ja	ja		niedrig	ja	5
V 13	♀		ja	ja	3	niedrig	ja	5
V 16	♂	ja	ja	ja		sehr gut	ja	5

I2	16	♀	ja	ja		3	keine (M), weiß nicht (V)	niedrig					5
I1	4	♂	ja		ja	3		niedrig	ja	ja			6
I1	5	♂		ja	ja			niedrig		ja	ja	ja	6
I1	8	♂	ja	ja	ja	3	gut	niedrig		ja			6
I2	11	♀	ja	ja		3	schlecht	niedrig	ja				6
I1	13	♂	ja	ja	ja		reicht aus (M), schlecht (V)	niedrig	ja			ja	6
I1	20	♂	ja	ja	ja		schlecht	niedrig	ja		ja		7

Quelle: E1, E2, E3, M1, M2, M3; I1: N= 19, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0; V: N= 18, missing= 0.

Abb. 9: Verteilung der Belastungsfaktoren in Interventionsgruppen und Vergleichsgruppe



Quelle: E1, E2, E3, M1, M2, M3; I1: N= 19, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0; V: N= 18, missing= 0².

² Die Panelausfälle zweier Familien zur zweiten sowie einer weiteren zur dritten Welle werden in den folgenden Tabellen und Abbildungen bei Angabe der (wellenspezifischen) Grundgesamtheiten außen vor gelassen.

D: Ergebnisse: Kindliche Entwicklung

... die positiven Entwicklungen in der Schule (M2)

... die positive Rückmeldung der Schule, dass sie nicht erwartet hätten, dass das Kind so gut durchkommt (es hatte ursprünglich eine Förderschulempfehlung; es hat ADHS) (M2)

... trotz Ängsten, dass sie Deutschland verlassen müssen, schaffen wir (Mutter, ich, Lehrerin, Hausaufgabenbetreuerin, Lernpartnerin), das Kind zu motivieren: Er lernt besser! (M2)

... das Kind hat an Selbstvertrauen gewonnen, er braucht keine Ergotherapie mehr, geht inzwischen den Schulweg alleine (M3)

... soziales Verhalten, Einbringen in einer Gruppe, Klassengemeinschaft hat sich gebessert (M3)

... größere Integration in die Hofer Gesellschaft durch Hilfestellung bei Eintritt in den Fußballverein und Zugang zu kulturellen Einrichtungen wie Theater etc. (M3)

... Stabilisierung des Hortbesuchs; Vermittlung in eine spezielle Legasthenie-Förderung; Unterstützung und Mutmachen für die Mutter, die sich im letzten Jahr beruflich sehr verbessern konnte, aber an den schulischen Schwächen ihrer Tochter fast verzweifelt (M3)

Wie im Teil B bereits angesprochen, ist die positive Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen von fünf Faktoren, den ‚fünf C‘ abhängig. Neben der kognitiven, sozialen, akademischen und beruflichen Kompetenz (Competence) ist die Entwicklung eines selbstkontrollierten, moralischen und im weiteren Sinne spirituellen Charakters (Character) wichtig. Darüber hinaus zählt das Vertrauen in sich selbst (Confidence) in Form einer realistischen Selbsteinschätzung, eines gesunden Selbstwertgefühls und einer gefestigten Identität. Im sozialen Rahmen basiert eine positive Entwicklung auf einer Bindung (Connection) zu Anderen sowie der Fürsorge und dem Mitgefühl für Andere (Caring) (Lerner, Alberts & Bobek 2007, zitiert nach BMFSFJ 2009).

Dieses vieldimensionale Konstrukt verdeutlicht, dass viele verschiedene Bereiche betrachtet werden müssen, um das kindliche Wohlbefinden abzubilden und seine positive Entwicklung nachzuvollziehen. Aus diesem Grund wird im Folgenden auch auf verschiedenste Aspekte eingegangen, auf welche die Hofer Schulbegleitung einen Fokus gelegt hat. Dabei stellt die Reihenfolge der Bereiche keinesfalls eine Rangfolge dar.

1. Sprachliche Entwicklung

Im vorangegangenen Teil C zur Beschreibung der Familien wurde bereits deutlich, dass die beobachteten Gruppen, insbesondere die Interventionsgruppen, zu einem großen Teil aus Kindern mit Migrationsgeschichte bestehen. Konkret haben jeweils 14 Kinder der Interventionsgruppen 1 (19 Kinder) und zwei (17 Kinder) Eltern oder Großeltern, die im Ausland geboren sind, während dies nur acht der siebzehn Kinder aus der Vergleichsgruppe betrifft. Der kulturelle und v.a. sprachliche Hintergrund kann jedoch als ein zentraler Einflussfaktor für die in diesem Teil zu betrachtenden Entwicklungsaspekte sein. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle zunächst auf die sprachlichen Kompetenzen, die Entwicklung der Kinder und die familiären sprachlichen Strukturen eingegangen werden.

Tab. 14: Deutschkenntnisse der Kinder aus Interventionsgruppe 1

ID,	Deutschkenntnisse			durch-
Geschlecht	Welle 1	Welle 2	Welle 3	schnittliches Deutsch
I1 1 ♀	1	1	1	sehr gut/gut
I1 13 ♂	1	1	1	sehr gut/gut
I1 18 ♂	1	1	1	sehr gut/gut
I1 16 ♀	1	2	2	sehr gut/gut
I1 19 ♂	2	2	2	sehr gut/gut
I1 9 ♂	3	2	2	sehr gut/gut
I1 3 ♀	3	2	3	mittel
I1 11 ♀	3	3	2	mittel
I1 15 ♂	3	3	2	mittel
I1 12 ♀	4	3	3	mittel
I1 7 ♂	4	4	3	eher schlecht
I1 8 ♂	5	4		eher schlecht
I1 14 ♂	5	4	4	eher schlecht
I1 20 ♂	5	4		eher schlecht

Quelle: L1; N= 14, missing= 0.

Tab. 15: Deutschkenntnisse der Kinder aus Interventionsgruppe 2

ID,			Deutschkenntnisse		durch-
Geschlecht			Welle 1	Welle 2	schnittliches Deutsch
I2	10	♀	1	1	sehr gut/gut
I2	1	♀	2	1	sehr gut/gut
I2	4	♀	2	2	sehr gut/gut
I2	7	♀	3	2	sehr gut/gut
I2	8	♂	3	2	sehr gut/gut
I2	12	♂	3	2	sehr gut/gut
I2	2	♂	2	3	mittel
I2	3	♀	3	3	mittel
I2	13	♂	3	3	mittel
I2	14	♂	3	3	mittel
I2	9	♀	4	2	mittel
I2	16	♀	4	3	mittel
I2	11	♀	6	5	eher schlecht
I2	18	♂		5	eher schlecht

Quelle: L1; N= 14, missing= 0.

Tab. 16: Deutschkenntnisse der Kinder aus der Vergleichsgruppe

ID,	Deutschkenntnisse			durch-
Geschlecht	Welle 1	Welle 2	Welle 3	schnittliches Deutsch
V 8 ♀	1		1	sehr gut/gut
V 12 ♂	1	1	1	sehr gut/gut
V 16 ♂	2	1	2	sehr gut/gut
V 2 ♀	2	2	1	sehr gut/gut
V 4 ♂	2	2	2	sehr gut/gut
V 1 ♀	3	2	2	sehr gut/gut
V 10 ♀	4			
V 9 ♂	5	3	3	mittel

Quelle: L1; N= 8, missing= 0.

Deutschkenntnisse Kind (L)
1 – sehr gut
6 – sehr schlecht

Tab. 14 bis Tab. 16 führen dafür zunächst die Einschätzung der Lehrerinnen auf, wie sie die Deutschkenntnisse der Kinder mit Migrationsgeschichte über alle Wellen hinweg in Schulnoten bewerten. Farblich sind dabei drei Gruppen markiert: Diejenigen Kinder, die sehr gut und gut deutsch sprechen können, sind blau hinterlegt, diejenigen, deren Deutschkenntnisse sich zwischen 3 und 4 (vergleichbar mit ‚befriedigend‘ und ‚ausreichend‘) bewegen, sind orange gefärbt und die Kinder, deren Deutschkenntnisse eher schlecht mit höchstens 4 bewertet wurden, erscheinen rot. Dabei orientiert sich die Zuordnung zu diesen drei Gruppen an den tendenziellen, durchschnittlichen Deutschkenntnissen, die exakten Einschätzungen der Lehrerinnen lassen hingegen eine Beurteilung der Sprachentwicklung der Kinder zu.

Beim Vergleich der Gruppen zeigt sich, dass die Kenntnisse der beiden Interventionsgruppen sehr ähnlich sind: Nur etwas weniger als die Hälfte der Kinder mit Migrationsgeschichte sprechen ein gutes oder sehr gutes Deutsch, die knappe Mehrheit hat bestenfalls mittlere Deutschkenntnisse, bei immerhin drei (I1) bzw. zwei (I2) Kindern wurden diese sogar als (sehr) schlecht bewertet. In der Vergleichsgruppe hingegen spricht der weit überwiegende Teil ein eher gutes Deutsch und ein Kind, welches zu Beginn eher schlecht sprach, hat sich bereits nach der ersten Welle so stark verbessert, dass es sogar der mittleren Gruppe zugeordnet werden kann. Die Entwicklungen der eher schlechten Kinder in den Interventionsgruppen sind dagegen zumeist eher gering. Weit überwiegend verbessern sie sich nur um eine Note, nie aber gleich um ein ganzes Gruppenniveau.

Über diese sprachlichen Einschätzungen hinaus wurden von den Lehrerinnen auch skalierte Antworten zu den folgenden Fragen erbeten: *Muss das Kind oft nach passenden deutschen Worten suchen? Wie gut gelingt es dem Kind, wenn es die Situation erfordert, von der Familiensprache ins Deutsche zu wechseln? Kann das Kind einfache Aufforderungen wie z.B. „Hol bitte deine Jacke!“ auf Deutsch verstehen?* Aufgrund von teilweisen Inkonsistenzen zwischen diesen Angaben und der allgemeinen Einschätzung der Deutschkenntnisse werden diese Ergebnisse jedoch nicht berichtet. Konsistent ist hingegen, dass der weit überwiegende Teil der Kinder, unabhängig von ihrem Deutsch, insgesamt dazu in der Lage ist, einfache Aufforderungen zu verstehen. Dies befähigt sie, zumindest einem wesentlichen Teil des sozialen und schulischen Geschehens zu folgen.

Um einen tieferen Einblick in die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu bekommen, ist es wichtig, sich ihren familiären sprachlichen Kontext anzusehen. In den Tab. 17 bis Tab. 19 werden neben den Deutschkenntnissen der Kinder (Spalten 3) auch die sprachlichen Hintergründe der Mütter (Spalten 4 und 5) und Väter (Spalten 8 und 9) aus Sicht der Koordinatorin (K) sowie der Lehrerinnen (L) beschrieben: Je heller die Farbgebung, desto besser das Deutsch (siehe Legende). Daneben zeigen die Tabellen auch auf, welche zeitlichen Möglichkeiten die Elternteile hatten, sich sprachlich in Deutschland zu integrieren: Neben dem gruppierten Alter der Elternteile (Spalten 6 bzw. 10) wird beschrieben, wie alt sie bei der Einwanderung waren (Spalten 7 bzw. 11). Dahinter steht die Annahme, dass die Deutschkenntnisse von denjenigen Elternteilen besser sein müssten, die bereits viele Jahre in Deutschland sind und/oder in sehr jungen Jahren eingewandert sind. Diese Aspekte werden auch farblich hervorgehoben: Je heller der Farbton, desto besser sind die Bedingungen für die sprachliche Integration. In drei Gruppen wird hervorgehoben, welcher Einwanderergeneration die Elternteile angehören: ob sie selbst in bereits in Deutschland lebende Familien hineingeboren wurden (Migranten zweiter Generation), ob sie als jugendliche oder sogar Erwachsene migriert sind (Migranten erster Generation) oder ob sie zur sogenannten Generation 1,5 gehören. Diese umfasst Kinder bis zwölf Jahre, welche im Einwanderungsland große Teile ihrer schulischen (und damit sprachlichen) Sozialisation erfahren haben (Portes & Rumbaut 2001) und denen die Erlernung der deutschen Sprache demzufolge leichter gefallen sein dürfte als den zum Zeitpunkt der Einwanderung älteren Personen, jedoch schwerer als den in Deutschland geborenen.

Tab. 17: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus Interventionsgruppe 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familien- sprache	Deutsch des Kindes (L)	Natio- nalität	Deutsch (K) (L)	Mutter Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Natio- nalität	Deutsch (K) (L)	Partner Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Sprache zu Hause mit Eltern	mit Geschwistern
I1 16	mehrsprachig		deutsch		unter 30	2		alleinerziehende Mutter			Deutsch	keine G
I1 18	mehrsprachig		andere		unter 30	1		alleinerziehende Mutter			Beides	Deutsch
I1 9	nicht-deutsch		andere		30 bis 40	1	deutsch		40 bis 50	1,5	Beides	Deutsch
I1 1	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1	andere		30 bis 40	1	Beides	keine G
I1 19	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1	deutsch		über 50	1	Beides	Beides
I1 13	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1		alleinerziehende Mutter ab Welle 2			Beides	Deutsch
I1 12	nicht-deutsch		deutsch		30 bis 40	2	andere		30 bis 40	1	Beides	Beides
I1 7	nicht-deutsch		deutsch		30 bis 40	1,5	andere		30 bis 40		Familienspr.	Beides
I1 3	mehrsprachig		deutsch		30 bis 40	1,5	andere		30 bis 40	1	Beides	Beides
I1 11	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1	andere		40 bis 50	1	Beides	Beides
I1 15	nicht-deutsch		andere		40 bis 50	1	andere		40 bis 50	1	Familienspr.	Beides
I1 8	mehrsprachig		deutsch		30 bis 40	2		alleinerziehende Mutter			Beides	Deutsch
I1 14	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1	andere		40 bis 50	1	Beides	Beides
I1 20	nicht-deutsch		andere		unter 30	1		alleinerziehende Mutter			Familienspr.	keine G

Quelle: E1, L1; N= 14, missing= 0.

Deutschkenntnisse Kind (L)
sehr gut/gut
mittel
eher schlecht

Deutschkenntnisse Mutter (K, L)
sehr gut/gut
mittel
eher schlecht

Deutschkenntnisse Vater (K, L)
sehr gut/gut
mittel
eher schlecht

Sprache mit Eltern/ Geschwistern
Deutsch
Beides
Familiensprache

Alter bei Einwanderung
Generation 2 (von Geburt an)
Generation 1,5 (0 – 12 Jahre)
Generation 1 (älter als 12 Jahre)

Tab. 18: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus Interventionsgruppe 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familien- sprache	Deutsch des Kindes (L)	Natio- nalität	Mutter Deutsch (K) (L)	Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Natio- nalität	Partner Deutsch (K) (L)	Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Sprache zu Hause mit Eltern	mit Geschwistern
I2 1	mehrsprachig				30 bis 40	1,5			30 bis 40	1	Deutsch	Deutsch
I2 4	nicht-deutsch				40 bis 50	1,5	andere		30 bis 40	1,5	Beides	Beides
I2 10	nicht-deutsch				30 bis 40	2	andere		30 bis 40	1	Familienspr.	Beides
I2 12	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1		alleinerziehende Mutter			Familienspr.	Deutsch
I2 8	nicht-deutsch				30 bis 40	2	andere		30 bis 40	1	Beides	Beides
I2 7	mehrsprachig		andere		unter 30	1	andere		unter 30	1	Familienspr.	Beides
I2 13	deutsch		andere		30 bis 40	1		alleinerziehende Mutter			Beides	Deutsch
I2 14	deutsch		andere		30 bis 40	1		alleinerziehende Mutter			Beides	Deutsch
I2 9	nicht-deutsch				30 bis 40	2			30 bis 40		Beides	Beides
I2 3	nicht-deutsch		andere		unter 30	1,5	andere		unter 30	2	Familienspr.	Deutsch
I2 2	nicht-deutsch		deutsch		30 bis 40	1			40 bis 50	1,5	Familienspr.	Beides
I2 16	nicht-deutsch		andere		30 bis 40	1	andere		40 bis 50	1	Familienspr.	Familienspr.
I2 18	nicht-deutsch				30 bis 40	2			40 bis 50	1,5	Beides	Familienspr.
I2 11	nicht-deutsch		andere		30 bis 40	1	andere		40 bis 50	1	Familienspr.	Beides

Quelle: E1, L1; N= 14, missing= 0.

Tab. 19: Sprachlicher Hintergrund der Kinder mit Migrationsgeschichte aus der Vergleichsgruppe

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID	Familien- sprache	Deutsch des Kindes (L)	Natio- nalität	Mutter Deutsch (K) (L)	Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Natio- nalität	Partner Deutsch (K) (L)	Alter W1 (2009)	Migrations- generation	Sprache zu Hause mit Eltern	mit Geschwistern
V 12	mehrsprachig		andere		30 bis 40	2		alleinerziehende Mutter			Deutsch	Deutsch
V 16	mehrsprachig		deutsch		30 bis 40	2		alleinerziehende Mutter			Beides	Deutsch
V 8	mehrsprachig		andere		30 bis 40	1	deutsch		40 bis 50		Beides	Deutsch
V 4	nicht-deutsch		andere		30 bis 40	1	andere		30 bis 40	1	Familienspr.	Beides
V 2	deutsch		deutsch		30 bis 40	2	andere		40 bis 50			k.A.
V 1	mehrsprachig		deutsch		30 bis 40	1	deutsch		40 bis 50	1	Familienspr.	Deutsch
V 9	nicht-deutsch		andere		unter 30	1	deutsch		30 bis 40	1	Beides	keine G
V 10	nicht-deutsch		deutsch		40 bis 50	1	andere		40 bis 50	1	Beides	Deutsch

Quelle: E1, L1; N= 8, missing= 0.

Die Tabellen verdeutlichen, dass tatsächlich zumeist die Kinder weniger Probleme mit der deutschen Sprache haben, von denen mindestens ein Elternteil ein (sehr) gutes Deutsch spricht. Es irritiert jedoch, dass dies kein Garant ist. Insbesondere in Interventionsgruppe 2 finden sich verhältnismäßig viele sprachlich nur mittelmäßige Kinder, deren Eltern/Mütter sowohl von Lehrerinnen als auch der Koordinatorin als sprachlich (sehr) gut eingeschätzt werden. Auch die Aussagen der Eltern, welche Sprache im Haushalt mit den Eltern (Spalten 12) oder den Geschwistern (Spalten 13) verwendet wird, verhelfen an dieser Stelle nicht zur Aufklärung. Zwar sind Kinder, mit denen auch im Haushalt regelmäßig deutsch gesprochen wird, in den drei Gruppen häufig gewandter im Umgang mit der Sprache, eine Garantie ist dies jedoch auch nicht. Auch zeigt sich kein verlässliches Muster, welche Eltern eher in der Lage sind, ihren Kindern die deutsche Sprache vorzuleben. Zwar haben in der Regel diejenigen Elternteile das beste Deutsch, die seit ihren Kindertagen in Deutschland leben, jedoch zeigen sich gravierende Unterschiede bei denen, die erst im Laufe ihres Lebens eingewandert sind. Einige haben es sehr schnell geschafft, sich an die neue sprachliche Umwelt angemessen anzupassen, andere trotz langer Zeit in Deutschland kaum. Eine systematische Verteilung nach Nationalitäten ergibt sich dabei nicht. Der Besuch des Kindergartens (ohne Darstellung) hat sich bei den beobachteten Kindern nicht als Familienersatz für ihre sprachliche Integration erwiesen. Fast alle Kinder, egal welchen migrationsgeschichtlichen Hintergrunds, haben vor der Schulzeit eine Kinderbetreuungseinrichtung besucht, einige sogar das spezielle Vorschulprogramm einer Schule. Auf die Deutschkenntnisse der Kinder hatte jedoch weder der Besuch an sich noch seine Dauer einen merklichen Einfluss. Dies kann zweierlei Gründe haben: Einerseits haben Kindergärten, ähnlich wie Schulen, einen Sprengel, aus welchem Kinder die Einrichtungen besuchen. In einem Viertel wie dem Bahnhofsviertel in Hof leben viele Familien mit häufig der gleichen Migrationsgeschichte, weshalb die Kinder auch im Kindergarten und beim Spiel mit Freunden gut mit ihrer nicht-deutschen Familiensprache zurechtkommen. Andererseits können die Gründe für eine mangelhafte Sprachentwicklung der Kinder auch direkt in den Kindergärten gesucht werden. Schon häufig wurde kritisiert, dass es Kindergärten an curricularen Vorgaben fehlt, weshalb die Ausgestaltung der Betreuungszeit zumeist von den Ansprüchen der ErzieherInnen abhängig ist (Schütz & Wößmann 2005). Sind diese von den niedrigen Sprachkenntnissen der Kinder überfordert, steht möglicherweise weniger die Förderung und Forderung der Kinder im Zentrum als die Anregung zum Spiel und Zeitvertreib. Die Übersichten Tab. 17 bis Tab. 19 sollen trotzdem die familiären Kontexte der Kinder mit Migrationsgeschichte darstellen, damit sie in den folgenden Analysen, auch wenn sie nicht direkt als Referenzen herangezogen werden, im Auge behalten werden können.

2. Schulische Entwicklung

Innerhalb der kindlichen Entwicklung ist die kognitive, schulische Entwicklung ein wichtiger Aspekt. Aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung der Hofer Schulbegleitung ist deshalb die Untersuchung der Wirkung der einzelnen Elemente auf die schulische Entwicklung der Kinder von Bedeutung. Bevor hierbei jedoch auf die Leistungen eingegangen wird, soll zunächst ein für die Kinder sehr zentraler Aspekt der Schule angesprochen werden: die Lehrerinnen. Der Schulstart ist für Kinder nicht allein eine Chance und Freude, sondern auch ein Stressfaktor, da nun Herausforderungen anstehen, welche ihre bisher so freie ‚Spielwelt‘ völlig umstrukturieren und auch stark einschränken (Textor 2008). Gerade die Lehrerin als neue Autoritäts- und Vertrauensperson nimmt dabei eine entscheidende Rolle ein. Aus diesem Grund sollen, noch vor der schulischen Leistung der Kinder, ihr Verhältnis zu den Lehrerinnen betrachtet werden.

Das Verhältnis zu den Lehrerinnen

Erfasst wurde dieses anhand der skalierten Angaben der Lehrerinnen durch das vom Kind entgegengebrachte Vertrauen (*vertraut sich an* [1] bis *verschlossen* [6]) sowie seinem Grad der Autoritätsanerkennung (*gehorsam, folgsam* [1] bis *aufmüpfig, widerspricht häufig* [6]) in allen drei bzw. zwei Wellen.

Tab.

20

bis

Tab. 22 beschreiben diese Angaben und deren Entwicklung für die drei Gruppen (Spalten 2 bis 4 für I1 und V bzw. Spalten 2 und 3 für I2). Darüber hinaus stellen die Tabellen weitere Einflussgrößen auf das Verhältnis der Kinder zur Lehrerin dar. Die Spalten 6 bzw. 5 zeigen Besonderheiten bei den Lehrkräften an – wie den besagten Schulwechsel, einen Lehrerinnenwechsel oder die Besonderheit zweier gleichberechtigter Klassenlehrerinnen. Die Wechsel sind dabei zusätzlich durch Markierungen zwischen den Vertrauens-/Autoritätsangaben der einzelnen Wellen dargestellt.

Weiterhin werden persönliche Angaben der Kinder mit einbezogen, welche das Verhältnis beeinflussen könnten. So spielt das Geschlecht der Kinder (Spalten 1) eine Rolle, da Jungen häufiger die Autorität der (weiblichen) Lehrkräfte anzweifeln, indem sie „relative Unsozialität [an den Tag legen] [...], die sich äußert in ruppigem Verhalten, fehlendem Diskussionsstil, Stören des Unterrichts“ (Blomberg 2005, S. 181). „[D]ies ist insbesondere dann problematisch, wenn die Jungen in einer Familie aufwachsen, in der die Autorität von allem beim Vater liegt und die Mutter vorrangig die fürsorglichen Aufgaben übernimmt, so dass für diese Schüler Autorität vorrangig Männern und nicht Frauen zugeschrieben wird“ (Bartz 2005, S. 53) – eine familiäre Zusammenstellung, die sich insbesondere in den beobachteten Familien mit Migrationshintergrund und/oder niedriger Bildung wiederfindet (Wengler, Trappe & Schmitt 2008). Weiterhin weisen die Spalten 6 bzw. 5 auf persönliche Belastungen der Kinder hin, welche das Verhältnis zur Lehrerin beeinflussen können. In den Spalten 7 bzw. 6 findet sich die Gesamtzahl ihrer Belastungsfaktoren.

Die Tabellen, insbesondere die der Interventionsgruppen, zeigen, dass die Autorität der Lehrerinnen im Schnitt tatsächlich deutlich stärker von Mädchen anerkannt wird. Die Jungen, und v.a. die mit Verhaltensauffälligkeiten oder psycho-sozialen Belastungen, gehören dabei häufig zu den Kindern, deren störendes und ruppiges Verhalten von den Lehrerinnen als Aufmüpfigkeit und Autoritätsmissachtung aufgefasst wird. Beim Vertrauen gegenüber der Lehrerin hingegen zeigt sich, dass dieselben SchülerInnen trotzdem zumeist ein hohes Vertrauen in die Lehrerinnen haben – abgesehen von einer einzigen Lehrerin in der I1. Wie die Einschätzungen der Eltern und MentorInnen zeigen, hatten mehrere Kinder und Eltern zeitweise zwischenmenschliche Probleme mit dieser Lehrkraft, welche jedoch, wie sich auch zur dritten Welle hin zeigt, häufig durch Gespräche und Vermittlungen durch die MentorInnen gelöst werden konnten (detaillierter wird darauf und die positive Rolle der MentorInnen im Abschnitt *Zurechtkommen in der Schule* eingegangen). Ähnlich verhält es sich mit der Einschätzung des Vertrauensverhältnisses von zwei Mädchen aus I2 gegenüber ihrer Lehrerin. Dieser Konflikt war jedoch zum Zeitpunkt der zweiten und hier letzten Erhebung noch nicht gelöst.

Dass das Vertrauen vieler der verhaltensauffälligen Jungen mit wenig Autoritätsanerkennung relativ hoch ist, spricht dafür, dass die Lehrerinnen den richtigen Umgang mit den Kindern gewählt haben: Blomberg (2005) argumentiert, dass auch besonders störende, aufmüpfige Schüler von ihrer Lehrerin diszipliniert werden können, indem ihrem Bedürfnis nach einer Autoritätsperson in einer Form begegnet wird, „die signalisiert, dass sie es gut mit ihnen meint, dass sie sie nicht umerziehen will, sondern aus der Haltung einer grundsätzlichen Wertschätzung her argumentiert“ (S. 182).

Tab. 20: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Interventionsgruppe 1

1			2			3			4			5			6			7		
ID,			Autorität			Besonderheiten bei Lehrkräften			spezieller Unterstützungsbedarf			Belastungsfaktoren								
Geschlecht			Welle 1			Welle 2			Welle 3											
I1	1	♀	1			1			1						nein			2		
I1	2	♀	1			1			1						nein			4		

I1 3	♀	1	1	1		nein	3
I1 11	♀	1	1	1		nein	5
I1 12	♀	1	1	1		nein	4
I1 13	♂	1	1	1	Wechsel zu W2	nein	6
I1 16	♀	1	2	2	Wechsel zu W2	nein	5
I1 14	♂	1	2	3		nein	3
I1 18	♂	2	2	2	Wechsel zu W2	nein	5
I1 5	♂	2	2	3		ja	6
I1 20	♂	2	2		zwei Lehrerinnen	nein	7
I1 17	♂	2	3	2	zwei Lehrerinnen	ja	4
I1 7	♂	2	3	3		ja	5
I1 9	♂	2	3	3		nein	3
I1 6	♂	3	3	3		ja	4
I1 8	♂	3	4			ja	6
I1 19	♂	4	3	3	Wechsel zu W2	ja	3
I1 15	♂	5	2	1	zwei Lehrerinnen	nein	5
I1 4	♂	6	6	3	Wechsel zu W3	ja	6

		1	2	3	4	5	6	7
ID,		Vertrauen			Besonderheiten bei Lehrkräften	spezieller Unterstützungsbedarf	Belastungs- faktoren	
Geschlecht		Welle 1	Welle 2	Welle 3				
I1 1	♀	1	1	1		nein	2	
I1 2	♀	1	2	1		nein	4	
I1 17	♂	1	3	2	zwei Lehrerinnen	ja	4	
I1 3	♀	2	2	2		nein	3	
I1 16	♀	2	2	2	Wechsel zu W2	nein	5	
I1 5	♂	2	3	3		ja	6	
I1 7	♂	2	3	3		ja	5	
I1 19	♂	2	3	3	Wechsel zu W2	ja	3	
I1 18	♂	2		2	Wechsel zu W2	nein	5	
I1 15	♂	3	1	1	zwei Lehrerinnen	nein	5	
I1 12	♀	3	2	3		nein	4	
I1 20	♂	3	2		zwei Lehrerinnen	nein	7	
I1 11	♀	3	3	3		nein	5	
I1 9	♂	3	4	2		nein	3	
I1 6	♂	3	4	3		ja	4	
I1 8	♂	3	5			ja	6	
I1 4	♂	3	6	3	Wechsel zu W3	ja	6	
I1 13	♂	3		1	Wechsel zu W2	nein	6	
I1 14	♂	6	6	6		nein	3	

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Autoritätsanerkennung	
1 – gehorsam, folgsam	
6 – aufmüpfig, widerspricht häufig	

Vertrauen	
1 – vertraut sich an	
6 – verschlossen	

Tab. 21: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Vergleichsgruppe

1		2		3		4		5		6		7	
ID,		Autorität			Besonderheiten		spezieller		Belastungs-				
Geschlecht		Welle 1	Welle 2	Welle 3	bei Lehrkräften		Unterstützungsbedarf		faktoren				
V 2	♀	1	1	1	zwei Lehrerinnen		nein		2				
V 3	♂	1	1	1			nein		1				
V 4	♂	1	1	1			nein		1				
V 5	♀	1	1	1			nein		1				
V 6	♀	1	1	1			nein		2				
V 7	♀	1	1	1			nein		2				
V 12	♂	1	1	1			nein		3				
V 13	♀	1	1	1			nein		5				
V 14	♀	1	1	1	zwei Lehrerinnen		nein		3				
V 18	♀	1	1	1			nein		3				
V 9	♂	1	1	2	zwei Lehrerinnen		nein		2				
V 16	♂	1	1	2			nein		5				
V 15	♀	1	2	3	zwei Lehrerinnen		nein		1				
V 10	♂	1					nein		5				
V 11	♂	2	1	2			ja		5				
V 1	♀	2	2	2			nein		2				
V 17	♂	2	2	2			nein		4				
V 8	♀	3	2	1			nein		2				

1		2		3		4		5		6		7	
ID,		Vertrauen			Besonderheiten		spezieller		Belastungs-				
Geschlecht		Welle 1	Welle 2	Welle 3	bei Lehrkräften		Unterstützungsbedarf		faktoren				
V 4	♂	1	1	1	zwei Lehrerinnen		nein		1				
V 13	♀	1	1	1			nein		5				
V 15	♀	1	1	1	zwei Lehrerinnen		nein		1				
V 11	♂	1	1	2			ja		5				
V 16	♂	1	1	3	zwei Lehrerinnen		nein		5				
V 3	♂	1	2	1			nein		1				
V 7	♀	1	2	1			nein		2				
V 8	♀	1	2	1			nein		2				
V 14	♀	1	2	1			nein		3				
V 17	♂	1	2	2			nein		4				
V 18	♀	1	3	2	zwei Lehrerinnen		nein		3				
V 12	♂	1	3	3			nein		3				
V 10	♂	1					nein		5				
V 5	♀	2	1	1			nein		1				
V 9	♂	2	1	2			nein		2				
V 2	♀	2	2	1			nein		2				
V 6	♀	2	2	2			nein		2				
V 1	♀	2	3	2			nein		2				

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Tab. 22: Autoritätsanerkennung und Vertrauen gegenüber Lehrerinnen – Interventionsgruppe 2

1	2	3	4	5	6
ID,	Autorität		Besonderheiten bei Lehrkräften	spezieller Unterstützungsbedarf	Belastungs- faktoren
Geschlecht	Welle 1	Welle 2			
I2 6 ♀	1	1		nein	2
I2 7 ♀	1	1		nein	2
I2 10 ♀	1	1		nein	2
I2 2 ♂	1	2		nein	5
I2 3 ♀	2	1		nein	4
I2 11 ♀	2	1		nein	6
I2 1 ♀	2	2		nein	3
I2 8 ♂	2	2		nein	3
I2 12 ♂	2	2		nein	5
I2 13 ♂	2	2		nein	5
I2 16 ♀	2	2		nein	5
I2 9 ♀	3	3		nein	2
I2 14 ♂	3	3		nein	5
I2 17 ♂	4	2		ja	4
I2 4 ♀	4	3		nein	2
I2 15 ♂	6	6		ja	4
I2 18 ♂		2		nein	4

1	2	3	4	5	6
ID,	Vertrauen		Besonderheiten bei Lehrkräften	spezieller Unterstützungsbedarf	Belastungs- faktoren
Geschlecht	Welle 1	Welle 2			
I2 11 ♀	1	1		nein	6
I2 2 ♂	1	2		nein	5
I2 9 ♀	1	2		nein	2
I2 15 ♂	1	2		ja	4
I2 10 ♀	2	1		nein	2
I2 3 ♀	2	2		nein	4
I2 13 ♂	2	2		nein	5
I2 16 ♀	2	2		nein	5
I2 6 ♀	2	6		nein	2
I2 14 ♂	3	2		nein	5
I2 7 ♀	3	3		nein	2
I2 4 ♀	3	6		nein	2
I2 12 ♂	5	3		nein	5
I2 1 ♀	5	4		nein	3
I2 8 ♂	5	4		nein	3
I2 17 ♂	6	3		ja	4
I2 18 ♂		4		nein	4

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 17, missing= 0.

Die aufgeführten Besonderheiten bei den Lehrkräften äußern sich eher nicht im veränderten Verhältnis zwischen Kindern und Lehrerinnen, sondern eher darin, dass die Lehrerinnen kurz nach dem Wechsel die Einstellungen der SchülerInnen, gerade hinsichtlich des Vertrauens, nicht umfassend einschätzen können.

Obwohl die Lehrerinnen die Autoritätsanerkennung insgesamt etwas höher einschätzen als das Vertrauen, zeigt sich jedoch, dass beide Beziehungsaspekte in den Interventionsgruppen weit

überwiegend im mittleren bis mittel-hohen Bereich angesiedelt sind. Anscheinend gehen diese Kinder, die von vielen Faktoren belastet sind, vorsichtiger und zurückhaltender an die Beziehung zu neuen Erwachsenen heran – und behalten sich sowohl in ihrem Vertrauen als auch in ihrer Autoritätsanerkennung vor, die Lehrerin in kritischen Situationen abzulehnen. Dass die Autoritätswerte höher sind, verweist darauf, dass die Kinder zwar auf die Lehrkräfte hören und den Anweisungen folgen, ihnen aber eher nicht vertrauen. Ähnliche Vorbehalte haben Kinder mit geringeren Belastungen, wie z.B. die meisten Kinder der Vergleichsgruppe, deutlich seltener.

Belastungsfaktoren und Leistungen

Nach dem Verhältnis zu den Lehrerinnen soll nun auf die Entwicklung der Leistungen bei den Kindern eingegangen werden. Dafür stehen zunächst die Kinder in ihren persönlichen Kontexten im Mittelpunkt: Gerade bei stark belasteten Kindern kann nicht erwartet werden, dass sich Schulleistungen während der Interventionsphase deutlich verbessern. Dies ist u.a. so, weil die Schulleistungen Lehrerinnenurteile sind, die neben der tatsächlichen Leistung eines Kindes auch von anderen Faktoren abhängen, etwa davon, ob ein Kind von der Lehrkraft als schwierig empfunden wird oder welche Rolle es im Klassengefüge einnimmt etc.

Die schulische Entwicklung wird gemessen über die Angaben der Lehrerinnen, ob sie die Schulleistungen der Kinder als *sehr gut* (1), *gut* (2), *nicht so gut* (3) oder *überhaupt nicht gut* (4) bewerten. Diese Einschätzungen liegen für alle Erhebungszeitpunkte für jeweils Mathe, Lesen, Rechtschreibung, Heimat- und Sachunterricht (HSU), Musik, Zeichnen und Sport vor. Die Leistungen der Kinder in den Hauptfächern werden abgebildet mittels eines Durchschnitts aus den Bewertungen der Fächer Mathe, Deutsch – gebildet aus dem Mittelwert von Lesen und Rechtschreibung – und HSU. Diese Durchschnitte spiegeln keinesfalls die tatsächlichen Noten der Kinder wider, sondern lassen lediglich eine Orientierung entlang den oben genannten Kategorien zu. V.a. aber ermöglichen diese Angaben einen Vergleich zwischen den Kindern.

Im Zentrum der Darstellungen stehen neben den Belastungsfaktoren also die Durchschnittsleistungen der Kinder in den Hauptfächern. Statt des Gesamtdurchschnitts werden die Hauptfächer aus zweierlei Gründen herangezogen: einerseits wegen ihrer Relevanz für die weitere Schullaufbahn, z.B. für die Übertrittsentscheidungen zu den weiterführenden Schulen, andererseits wegen ihrer stärkeren Abhängigkeit von Lernbereitschaft, Fleiß und familiärer Unterstützung.

Um zu überprüfen, welche Faktoren die schulischen Leistungen beeinflussen, werden die Kinder nach ihren Hauptfächer-Durchschnitten über alle Wellen hinweg geordnet. Dabei werden die Interventionsgruppe 1 (I1) und die Vergleichsgruppe (V) gemeinsam betrachtet, während die Interventionsgruppe 2 (I2) getrennt davon untersucht wird. Der Grund hierfür ist, dass die Leistungen der zuerst genannten Gruppen über drei Wellen hinweg beobachtet werden konnten, häufig in den gleichen Klassen, und sie somit direkt miteinander vergleichbar sind. Die Kinder der Interventionsgruppe 2 werden nur zu zwei Zeitpunkten von anderen Lehrkräften als die der I1 bewertet. Tab. 23 und Tab. 24 zeigen zusammengefasst, von welchen Belastungsfaktoren die Kinder in unterschiedlichen Leistungsgruppen betroffen sind. Tab. 23 schlüsselt dabei die Leistungsquartile der Kinder aus der ersten Interventions- sowie der Vergleichsgruppe auf, Tab. 24 unterscheidet die leistungsstärkere und die leistungsschwächere Hälfte der Interventionsgruppe 2. Die Pfeile unter den Durchschnittsleistungen der Quartile bzw. Hälften in Spalte 4 deuten an, wie viele Kinder sich über den Beobachtungszeitraum hinweg verbessert (\nearrow) bzw. verschlechtert (\searrow) haben.

Tab. 23: Belastungen der Leistungsquartile von Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe (in Anteilen)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Quartil	Anzahl Kinder	Kinder aus I1	Ø Schul- leistungen Hauptfächer	Migrationsgeschichte			schwierige materielle Situation	niedriger Bildungs- stand	Alleinerziehende		Mehrkind- familien	beide Eltern arbeitslos	Kinder mit therap. Förder- bedarf	kranke Familien- mitglieder	belas- tende innerfam. Bezie- hungen	Ø Zahl BelFak
	Anzahl ♀	Anzahl ♀		Anteil Anzahl ♀	davon Familien- sprachen	davon Deutsch der Eltern schlecht			davon Kontakt zum Vater							
1	9 5 ♀	1/9 1 ♀	1,06 bis 1,61 2 ↗	5/9 3 ♀	3 mehr- sprachig 2 nicht- deutsch	1	5/9	2/9	2/9	1 kein 1 k.A.	4/9	1/9		1/9		2,3
2	9 6 ♀	3/9 0 ♀	1,67 bis 2,17 2 ↘	4/9 2 ♀	4 mehr- sprachig		8/9	5/9	3/9	3 kein/ kaum	5/9	2/9	1/9		1/9	3,2
3	10 2 ♀	6/10 1 ♀	2,33 bis 2,72 2 ↗ 4 ↘	6/10 1 ♀	4 mehr- sprachig 2 nicht- deutsch		10/10	7/10	4/10	1 kein 2 viel 1 k.A.	1/10	1/10	5/10	5/10	3/10	4,2
4	9 4 ♀	9/9 4 ♀	2,83 bis 3,25 1 ↗ 2 ↘	7/9 3 ♀	1 mehr- sprachig 6 nicht- deutsch	4	8/9	7/9	5/9	2 kein/ kaum 3 viel (z.T. telef.)	4/9	5/9	2/9		2/9	4,9

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; I1: N= 19, missing= 0; V: N= 18, missing= 0.

Tab. 24: Belastungen der Leistungshälften von Interventionsgruppe 2 (in Anteilen)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Hälfte	Anzahl Kinder	Ø Schul-leistungen Hauptfächer	Migrationsgeschichte			schwierige materielle Situation	niedriger Bildungs-stand	Alleinerziehende		Mehrkind-familien	beide Eltern arbeitslos	Kinder mit therap. Förder-bedarf	kranke Familien-mitglieder	belas-tende innerfam. Bezie-hungen	Ø Zahl BelFak
	Anzahl ♀		Anteil Anzahl ♀	davon Familien-sprachen	davon Deutsch der Eltern schlecht			davon Kontakt zum Vater							
1	9	1,75 bis 2,75 1 ↗ 1 ↘	9/9	4 mehr-sprachig	1	4/9	5/9	2/9	1 kaum 1 regelm.	6/9	2/9				3,2
	6 ♀		6 ♀	5 nicht-deutsch											
2	8	2,83 bis 3,5 4 ↗	5/8	1 mehr-sprachig	1	8/8	8/8	2/8	1 kaum 1 regelm.	4/8	3/8	2/8	2/8		4,3
	3 ♀		2 ♀	4 nicht-deutsch											

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; I2: N= 17, missing= 0.

In den oberen Quartilen von Tab. 23 befinden sich deutlich mehr Kinder der Vergleichsgruppe (Spalte 3). Aus der dritten Spalte von Tab. 24 geht hervor, dass die Leistungen der besseren Hälfte aus I2 die Leistungen der ersten drei Quartile aus Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe umspannen. Würde man die Kinder der I1 in Tab. 23 mit denen der Interventionsgruppe 2 ersetzen, käme man zu annähernd denselben Ergebnissen, wie sie nun im Folgenden dargestellt werden. Verbunden mit der bereits genannten besseren Vergleichbarkeit zwischen Interventions- und Vergleichsgruppe sowie der längerfristigen Beobachtung der beiden, spricht dies dafür, die Auswertungen vorrangig auf Basis von Tab. 23 vorzunehmen. Bieten sich Ergänzungen und neue Perspektiven aus den Daten der Interventionsgruppe 2 an, wird im Folgenden zusätzlich auf Tab. 24 verwiesen. In den letzten Spalten beider Tabellen wird deutlich, wie eng der Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und außerschulischen Belastungen ist: Die durchschnittliche Zahl der Belastungsfaktoren (letzte Spalte: ‚Ø Zahl Belfak‘) steigt mit den Leistungsquartilen bzw. -hälften stark an. Die Verteilung der Leistungen in den zwei Interventionsgruppen ist sehr ähnlich, was darauf hinweist, dass die Hofer Schulbegleitung ihre Zielgruppe erreicht hat.

Im ersten Leistungsquartil befindet sich nur ein Kind aus der Interventionsgruppe, ein mehrsprachiges Mädchen mit einem Leistungsdurchschnitt von 1,56. Abgesehen von ihrer Migrationsgeschichte werden sie und ihre Familie lediglich von einer schwierigen materiellen Situation belastet. Das trifft auf 31 der 37 in dieser Übersicht betrachteten Familien und immerhin 44 der insgesamt 53 beobachteten Fälle zu. Damit liegt dieses Mädchen nicht nur weit unter der durchschnittlichen Belastung der Interventionsgruppe 1 mit 4,6 Faktoren, sondern sogar noch leicht unter der durchschnittlichen Belastung der Kinder in ihrem Leistungsquartil. Je zahlreicher die Belastungen sind, mit denen die Kinder im täglichen Leben konfrontiert sind, desto schlechter sind ihre schulischen Leistungen. Dies deutet darauf hin, dass es keineswegs allein die *Leistungsfähigkeit* der Kinder sein kann, welche zu den geringeren Schulleistungen führt, sondern insbesondere ihre *Möglichkeit*, sich auf die Schule zu konzentrieren, außerschulische Förderung zu erfahren und eine ausgeglichene, unbeschwerte Freizeit zu genießen.

Die rötlich hinterlegten Felder machen darauf aufmerksam, welche Belastungsfaktoren sich als besonders hinderlich für die schulischen Leistungen der Kinder erweisen. Wie angesichts des hohen Anteils an Familien in schwierigen materiellen Situationen plausibel ist, zählt dieser Belastungsfaktor, innerhalb der hier betrachteten, nicht so eindeutig dazu wie die stärker variierenden Aspekte Migrationsgeschichte, Bildungsstand und Erwerbstätigkeit der Eltern sowie Familienform. Aus der Forschung ist allerdings bekannt, dass sich materielle Belastungen ohne ausreichende Resilienzfaktoren sehr wohl negativ auf die schulische Entwicklung von Kindern auswirken (BMFSFJ 2009). Insbesondere die Migrationsgeschichte beeinflusst die Leistungen der beobachteten Kinder negativ, wobei hier nicht nur die nicht-deutsche Herkunft der Familie eine Rolle spielt, sondern auch der Grad der sprachlichen Integration. Zwar ist der Anteil der Familien mit Migrationsgeschichte in den unteren Leistungsquartilen höher, jedoch spielt die in der Familie gesprochene Sprache hier eine wichtige Rolle. So befinden sich in den oberen drei Leistungsquartilen überwiegend Kinder, die neben den verschiedenen Muttersprachen ihrer Eltern auch mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind. Von den vier mehrsprachigen Familien im dritten Quartil (und nur da) geben drei an, dass ihre erste Familiensprache Türkisch ist. Im unteren Quartil finden sich überwiegend türkisch-sprachige Familien sowie eine südosteuropäische Familie, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland ist und vor der dritten Welle weg gezogen ist. Dass insbesondere türkische Kinder trotz deutlich höherer Leistungsaspirationen der Eltern schlechtere Schulleistungen erzielen als Deutsche oder Kinder anderer ethnischer Herkunft, ist in der Literatur bereits vielfach bestätigt (z.B. Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2011). Unter den Kindern der Interventionsgruppe 2 beweist sich dieser Zusammenhang

weniger deutlich, selbst wenn die Interventionsgruppe 2 entlang der Leistungsunterteilung der Interventionsgruppe 1 gruppiert wird. Dies liegt jedoch wohl vorrangig darin begründet, dass von den 14 Kindern mit Migrationsgeschichte mehr als die Hälfte (acht) mit Türkisch als Familiensprache aufwachsen (zum Vergleich in I1 und V: sieben von 22).

Weiterhin zeigt Tab. 23, dass der Bildungsstand der Eltern ebenfalls ein zentraler Prädiktor für die Einschätzungen der Lehrerinnen über die schulischen Leistungen der Kinder ist. Mit jedem niedrigeren Quartil steigt der Anteil der Kinder aus Haushalten mit insgesamt niedrigem Bildungsstand. Auch in den beiden Hälften der Interventionsgruppe 2 zeigt sich dieser Zusammenhang. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Lehrerinnenurteile direkt durch das Bildungsniveau der Eltern beeinflusst werden: Kinder mit niedrig gebildeten Eltern werden, hauptsächlich in Deutsch, etwas schlechter bewertet als Kinder mit den gleichen Kompetenzen aus einem höher gebildeten Elternhaus (Stocké 2010). Im Vordergrund stehen jedoch die Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder auch außerhalb der Schule zu fördern, ihnen bei den Hausaufgaben zu helfen, ihre Neugier anzuregen und Verknüpfungen zwischen schulischem Wissen und Alltagskompetenzen herzustellen. An dieser Stelle anzusetzen liegt im Potenzial der Hofer Schulbegleitung.

Ein weiterer die Kinder und ihre Schulleistungen offensichtlich belastender Faktor ist die Familienform, in der sie aufwachsen. Kinder alleinerziehender Mütter bewegen sich häufiger in den unteren Leistungsquartilen der untersuchten Interventionsgruppe 1 sowie der Vergleichsgruppe. Dies ist häufig durch die Kombination mit anderen Bedingungen, wie einer schlechteren materiellen Situation, zu erklären (BMFSFJ 2009). Es zeigt sich, dass Kindern mit einem anhaltend regelmäßigen Kontakt zum Vater in schulischer Hinsicht nicht unbedingt ein Gefallen getan wird. Zwar geht mit diesem Kontakt meist auch eine zuverlässige finanzielle Unterstützung durch den Vater einher (Juby et al. 2007), welche sich wie erwähnt auch positiv auf die Schulleistungen auswirken kann. Anscheinend aber belastet der Kontakt zum Vater die Kinder teilweise zusätzlich. Er macht die Familienstrukturen unklarer und lässt möglicherweise unterschiedliche Erziehungsmaßnahmen, Prinzipien und Meinungen der Eltern aufeinander prallen, welche dem Kind den Orientierungspunkt verwaschen, es verunsichern und einen Loyalitätskonflikt verursachen können. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Trennung der Eltern erst vor kurzem stattfand oder sich die Eltern in (anhaltenden) Konflikten befinden. Aus den detaillierten Angaben unserer Familien lässt sich ableiten, dass diejenigen, die keinen Kontakt zum Vater mehr haben, diesen oft aus gutem Grund vermeiden, z.B. weil der Trennung der Eltern teils schwerwiegende Konflikte vorausgingen oder Kinder gar „froh [sind], dass ihr Vater weg ist“ (E3). Umgekehrt zeigen einige Detailinformationen, die über Kinder mit viel Kontakt zu ihrem Vater bestehen, dass das Verhältnis der getrennten Eltern zueinander ein eher schlechtes ist, häufig einhergehend mit einem Sorgerechtsstreit, und die befragten Mütter keine Informationen über z.B. die Aktivitäten von Vätern und Kindern in der gemeinsamen Zeit haben. Dass eine solche Situation für Kinder eine zusätzliche Belastung darstellt, welche sich auch negativ auf ihre Schulleistungen auswirken kann, scheint bestätigt. Es gibt jedoch auch Kinder, die in einer längerfristig stabilen Patchwork-Familie regelmäßigen Kontakt zum Vater haben und sich zumindest auf geringem Niveau schulisch verbessern. Dies steht im Einklang mit Ergebnissen, die belegen, dass Stabilität und guter Umgang der Vertrauenspersonen miteinander für eine positive Entwicklung von Kindern wesentlich sind (Nielsen 2011).

Tab. 25: Schulische Entwicklungen der Kinder aus Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe und familiäre, soziale und schulische Kontexte

	ID, ♀/♂	Ø Hauptfächer	Entwicklung in Fächern	Belastungsfaktoren	Quartil (Ø Belf)	Fam.-sprache	Belastungen in Bereichen				berufliche Situation und Entwicklung in der Familie grau: alleinerziehende	Kontakt zum Vater	persönliche/familiäre Belastungen	Vereinsmitgliedschaft	Schwierigkeiten in Schule (Lehrerinnenangaben - bei fehlenden Werten Elternangaben [E])		
							Deutschkenntnisse	Bildung	materielle Situation	viele Kinder					Welle 1	Welle 2	Welle 3
Verbesserungen	V 5 ♀	1,28	Mathe, Rechtschreibung, HSU	1	1 (2,2)	mehrsprachig					erwerbstätige Mutter (<30h)	kein K		Sport (W3)			
	V 12 ♂	1,61	Deutsch	3							erwerbstätige Mutter ab W2 (≥30h)	k.A.		nein			
	I1 9 ♂	2,33	Mathe, HSU	3	3 (4,3)	mehrsprachig					nicht-erwerbstätige Mutter, erwerbstätiger Vater (≥30h)	berufl. viel unterwegs		nein	leicht: schulisch		
	I1 7 ♂	2,61	Mathe, Rechtschreibung	5		nicht-deutsch					arbeitslose Mutter, erwerbstätiger Vater ab W2 (≥30h)		2	Sport (W2, 3)	leicht: sozial	leicht: schulisch	[E] leicht: schulisch
	I1 15 ♂	2,83	Mathe, Deutsch, HSU	5		nicht-deutsch					arbeitslose Mutter, nicht-erwerbstätiger Vater			nein	schwer: sozial	leicht: sozial	leicht: schulisch
Verschlechterungen	I1 13 ♂	1,67	Mathe, Deutsch, HSU	6	2 (3,1)	mehrsprachig					arbeitslose Mutter	kein K	1	Musik (W2)	leicht: sozial		
	I1 18 ♂	2,00	Mathe, HSU	5		mehrsprachig					arbeitslose Mutter	kaum K		Sport (W1-3)			leicht: sozial
	I1 17 ♂	2,33	Mathe, Deutsch	4	3 (4,3)	mehrsprachig					erwerbstätige Mutter (<30h), erwerbstätiger Vater ab W2 (≥30h)	berufl. viel unterwegs	2	Sport (W3)		schwer: sozial	schwer: soz.+schul.
	V 11 ♂	2,56	Mathe, Lesen, HSU	5							arbeitslose Mutter, erwerbstätiger neuer Partner ab W3 (≥30h)	kein K	2	Sport (W2, 3)	leicht: sozial	leicht: schulisch	leicht: sozial
	V 16 ♂	2,67	Mathe, Rechtschreibung, HSU	5							arbeitslose Mutter	k.A.	1	Sport (W3)		leicht: schulisch	leicht: schulisch
	I1 5 ♂	2,72	Rechtschreibung, HSU	6	4 (4,8)	nicht-deutsch					erwerbstätige Mutter (<30h)	regelm. K	3	Sport (W2, 3)	leicht: sozial	leicht: schulisch	leicht: soz.+schul.
	I1 4 ♂	3,00	HSU, insgesamt zu W2	6							arbeitslose Mutter	viel K	1	Sport (W1, 3)	schwer: sozial	schwer: gesamt	schwer: soz.+schul.
	I1 8 ♂	3,25	Mathe, Rechtschreibung	6							Umschulung der Mutter in W2, Erwerbstätigkeit (<30h) in W3	telef. K	1	nein	schwer: schulisch	schwer: schulisch	[E] schwer: schulisch

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; I1: N= 19, missing= 0; V: N= 18, missing= 0.

Einen zuletzt sehr deutlichen Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder hat die Erwerbstätigkeit der Eltern. Sind beide Eltern nicht erwerbstätig, finden sich die Kinder deutlich häufiger unter den Leistungsschwächsten wieder. Dies ist, wie im Teil C bei den Belastungsfaktoren schon angesprochen, vermutlich einerseits auf die negative, oft depressivere und depriviertere Stimmung in der Familie zurückzuführen (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel 1975), andererseits jedoch sicher auch auf eine fehlende Vorbildfunktion der Eltern und auf den häufig weniger strukturierten Tagesablauf in der Familie (Kromer 2004).

Schulische Entwicklungen

An dieser Stelle ist die gesonderte Betrachtung der Kinder interessant, die sich im Laufe der Hofer Schulbegleitung schulisch verschlechtert oder verbessert haben. Tab. 25 zeigt dafür zunächst neben der Entwicklung der schulischen Leistungen wichtige Aspekte aus dem familiären, sozialen und schulischen Umfeld der Kinder.

Betrachtet werden die Entwicklungen von Kindern der I1 und der Vergleichsgruppe, da ihr Fortschritt über drei Zeitpunkte hinweg in den gleichen Klassen beobachtet werden konnte und somit langfristige, validere Zusammenhänge zu erwarten sind. Es zeigt sich, dass die Belastungsfaktoren erneut gute Erklärungskräfte, nicht nur für die schulischen Leistungen per se, sondern auch für die schulischen Entwicklungen sind. Während die Kinder, die sich verbessert haben, zumeist in etwa im Bereich der für ihre Leistungen typischen Belastungen liegen (Spalten 4 und 5), übertreffen die schlechter werdenden Kinder diese durchschnittlichen Belastungen ihrer Quartile zumeist deutlich. Einen neuen Aspekt eröffnet die Tabelle für den Einfluss der konkreten ethnischen Herkunft auf die Schulleistungen. Sie zeigt, dass Kinder mit türkischer Migrationsgeschichte zwar durchaus zu den schlechteren SchülerInnen zählen, sich aber häufig verbessern. Dies kann als Bestätigung der Interpretation gewertet werden, dass türkische Familien trotz geringerer Schulleistungen der Kinder zumeist höhere Bildungsaspirationen haben und somit ihre – wenn auch vergleichsweise geringen – Möglichkeiten voll ausschöpfen wollen. Diesen Aspirationen steht jedoch, so bestätigt es die Literatur, ein geringeres Verständnis von schulischen Strukturen und Erwartungen (Relikowski, Schneider & Blossfeld 2009), geringere Möglichkeiten der Hausaufgabenunterstützung sowie die Erwartung entgegen, dass die Schule die hauptsächliche Verantwortung für die Bildung der Kinder trägt (Leyendecker 2011a). Deswegen können die Aspirationen zumeist nicht realisiert werden. Wieso diesen Kindern dennoch eine Verbesserung gelingt, soll im Folgenden noch tiefergehend analysiert werden.

Tatsächlich verschlechtern sich hauptsächlich Kinder aus deutschen und meist (sehr) gut deutsch sprechenden Familien (abgesehen von einem Jungen, welcher allerdings erwachsene Geschwister hat, die mutmaßlich gut mit der deutschen Sprache vertraut sind). Eine Vermutung wäre, dass dies vom Wertesystem mit beeinflusst wird. In deutschen und gut in Deutschland integrierten Familien werden stärker ‚liberale‘ Werte wie Autonomie und Selbstverwirklichung betont, in weniger gut integrierten Familien aus Südeuropa sowie der Türkei stehen stärker Konformität und Leistung im Vordergrund (Surkyn & Lesthaeghe 2004). Im Rahmen der Hofer Schulbegleitung wurden in jeder Welle die drei wichtigsten Erziehungsziele der Eltern, eine Ausprägung ihres Wertesystems, erhoben.

Entsprechend der geäußerten Vermutung müssten Erziehungsziele wie *späterer Erfolg* und *hoher Schulabschluss* für die sich verbessernden Kinder betont werden und Werte wie *Wohlbefinden* für die sich verschlechternden. Die (schul)erfolgsorientierten Leistungswerte zeigen sich jedoch für fast alle sich verbessernden oder verschlechternden Kinder bedeutsam (für die Darstellung der Erziehungsideale und Messung siehe Teil E, Kapitel 1 ‚Erziehungsziele und -ideale‘). Anders verhält es sich mit dem *Wohlbefinden*. In den 37 Familien aus I1 und V wurde dieser Wert von nur fünf Eltern

als nicht unter die drei wichtigsten Erziehungsziele gehörend angegeben. Immerhin zwei der Kinder aus diesen fünf Familien haben sich schulisch verbessert. Für ein weiteres Kind verliert sich dieses Erziehungsziel nach der ersten Welle. In der Gruppe der Verschlechterungen hingegen spielt das Wohlfühlen in der Erziehung meist durchgängig eine Rolle, in zwei der Familien wird es erst in Welle 3 als eines der drei wichtigsten Erziehungsziele betont. Möglicherweise beruhen manche der Verbesserungen also darauf, dass es an einer Balance zwischen Wohlfühlen und Leistungen mangelt, während den schulischen Verschlechterungen gerade wegen des stärkeren Fokus auf das Wohlfühlen weniger begegnet wird. Dies sind jedoch nur Vermutungen, welche bei einer so kleinen Stichprobe nicht weiter validiert werden können.

Neben den hohen Aspirationen von migrierten Familien hat sich im Fall eines sich verbessernden Jungen gezeigt, dass die hochgebildete, migrierte Mentorin eine besonders motivierende Vorbildfunktion für alle Kinder des Haushalts und für andere Familien außerhalb der Hofer Schulbegleitung eingenommen hat: „Schau, du kannst es auch“ (MA1). Dieser Effekt eines lebensweltnahen Vorbilds, z.B. in Gestalt von MentorInnen mit derselben migrations- oder milieuspezifischen Geschichte wie die begleiteten Familien, kann bewusster genutzt werden – unter Beachtung der Religiosität der islamischen Familien auch hinsichtlich des Geschlechts der Ehrenamtlichen.

Ein Belastungsfaktor, welcher für die Erklärung von Verbesserungen und Verschlechterungen besonders valide erscheint, ist die Familienform – insbesondere verbunden mit der Berufstätigkeit der Eltern. Unter den sich verbessernden Kindern sind lediglich zwei Mütter alleinerziehend – beide sind in bedeutendem Maß erwerbstätig. Unter den acht Kindern, die sich verschlechtern, werden hingegen sieben von alleinerziehenden Müttern aufgezogen, fünf davon sind arbeitslos, eine beginnt zwischen dem zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt eine Erwerbstätigkeit und eine ist gegen Ende der Beobachtungsphase lange nicht erwerbstätig. Die Belastung, welche sich durch eine Ein-Eltern-Familie ergibt, beeinflusst die Schulleistungen also insbesondere dann negativ, wenn sie mit Arbeitslosigkeit der Eltern einhergeht. Dies stützt vorhergehende Interpretationen und Forschungsergebnisse, dass eine Vorbildfunktion, ein strukturierter Tagesablauf und eine positive innerfamiliäre Atmosphäre zu schulischen Erfolgen beitragen können. Teilhabechancen in der Arbeitswelt, welche die Eltern bzw. Mütter durch eine Erwerbstätigkeit erreichen, wirken sich auch auf höhere Teilhabechancen der Kinder im Bildungssystem aus (Bertram, Kohl & Rösler 2011). Darüber hinaus können sich höhere Anforderungen an die Selbstständigkeit eines Kindes, wie sie bei berufstätigen Alleinerziehenden zumeist erforderlich sind (Bergmann 2001), auch positiv auf dessen Vertrauen in seine schulische Leistungsfähigkeit und intrinsische Lernmotivation auswirken (Busse & Helsper 2007). Die ökonomische Sicherheit hingegen zeigt sich für die betrachteten Familien nicht direkt abhängig vom Erwerbsstatus der Mütter.

Weiterhin zeigen sich die persönlichen und innerfamiliären Belastungen, also die Therapiebedürftigkeit des Kindes, Krankheiten in der Familie oder sonstige belastende innerfamiliäre Beziehungen als sehr bedeutsam. Sieben der acht sich verschlechternden Kinder haben mit mindestens einer dieser Belastungen zu kämpfen – fünf von ihnen haben ADHS oder andere Verhaltensauffälligkeiten. Damit ist dieser Faktor der bedeutendste unter den dreien, der negative Einfluss auf die Schulleistungen ist direkt nachvollziehbar: einerseits über die Konzentrations- und Kontrollfähigkeit der Kinder selbst, andererseits über die Einschätzung der als störend empfundenen Kinder seitens der Lehrerinnen. Die persönlichen Belastungen der Kinder zeigen sich auch in den Lehrerinnenangaben zum eher schlechten Zurechtkommen in der Schule: Anhaltende Probleme, insbesondere sozialer Art, werden, neben einem sich verbessernden Jungen, hauptsächlich für diese Kinder dokumentiert.

Das Zurechtkommen der Kinder in der Schule wurde sowohl von den Lehrerinnen als auch den Eltern zu allen drei Zeitpunkten erfragt. Ersteren standen die Antwortkategorien *im Großen und Ganzen gut*, *kleinere Schwierigkeiten* und *größere Schwierigkeiten* zur Auswahl, den Eltern zusätzlich die Option *prima*. Sie wurde für die Auswertungen mit der positiven Antwortkategorie *im Großen und Ganzen gut* zusammengefasst. Die unterschiedlichen Antwortskalen wurden gewählt, um den Eltern die Möglichkeit zu geben, ihre Kinder differenzierter darzustellen. Den beiden Möglichkeiten, Schwierigkeiten in der Schule mitzuteilen, folgten die Bitten, diese Schwierigkeiten offen genauer anzugeben. Die offenen Angaben wurden in vier Kategorien eingeordnet. Unter *schulische Probleme* wurden neben fachspezifischen Schwierigkeiten auch Aspekte wie Aufmerksamkeits-, Motivations- und Sorgfaltsprobleme bei der Bearbeitung von Aufgaben in und außerhalb der Schule zusammengefasst. Die Kategorie *soziale Probleme* beinhaltet Schwierigkeiten im Umgang mit MitschülerInnen und Lehrkräften, ist jedoch auch in den Angaben der Lehrerinnen zumeist relativ vage mit dem Wort ‚Sozialverhalten‘ umrissen. Die Eltern umschreiben diese Schwierigkeiten meist mit Hinweisen auf fehlende Kontakte und Konflikte mit anderen SchülerInnen sowie einem Misstrauen gegenüber der Lehrerin. Seltener konnten Angaben als Hinweise für *sprachliche Probleme* aufgefasst werden, welche Sprachentwicklungsstörungen oder insgesamt Probleme mit der deutschen Sprache umreißen. In die Kategorie *motorische Probleme* fallen Schwierigkeiten in Grob- und Feinmotorik. Bestehen bei Kindern Probleme in mindestens drei der genannten Felder oder wurde die Frage nach den Schwierigkeiten mit globalen Aussagen wie „in allen Bereichen“ (L2) beantwortet, findet sich in der Tabelle der Eintrag *gesamt*.

Für Tab. 25 wurde hauptsächlich die Sicht der Lehrerinnen genutzt, da von diesen die schulischen Leistungen eingeschätzt werden. Da jedoch in dieser Frage zum dritten Zeitpunkt eine Lehrerin die Antwort verweigert hat – zumindest, wenn es wie bei den meisten Kindern in der Interventionsgruppe 1 eine ausführlichere Beschreibung der Schwierigkeiten erforderte und es mit einem Kreuz bei *im Großen und Ganzen gut* nicht getan gewesen wäre – musste in diesen Fällen auf die Angaben der Eltern zurückgegriffen werden. Detaillierter wird auf die Ergebnisse dieser Auswertung im folgenden Abschnitt eingegangen.

Die Angaben der Lehrerinnen, wie das Kind in der Schule zurechtkommt, spiegelt im Rahmen der in Tab. 25 dargestellten Verbesserungen und Verschlechterungen einerseits das Leistungsniveau der Kinder insgesamt wider, andererseits, wenn auch schwächer, die Entwicklung über die drei Zeitpunkte hinweg: Die Lehrerinnen haben Probleme gehäuft bei Kindern der unteren beiden Leistungsquartile angegeben. Darüber hinaus haben sich bei drei der Kinder, die sich verschlechtern, erst im Laufe der ersten zwei Schuljahre überhaupt Probleme gezeigt. Bei drei der sich verbessernden Kinder hingegen werden ihre Probleme leichter, verschwinden ganz oder verlagern sich auf schulische Probleme, welche insgesamt meist weniger übergreifend, konkreter zu bearbeiten und damit weniger schwerwiegend sind als soziale.

Die von den Lehrerinnen beschriebenen sozialen Schwierigkeiten äußern sich auch in den Angaben zur Beliebtheit im Klassenkontext: Die Kinder mit schweren Problemen werden als in der Klasse eher unbeliebt eingeschätzt. Ein systematischer Einfluss auf die schulische Entwicklung von Seiten der Stellung im Klassenkontext oder der Freundschaften in Schule und Freizeit (siehe auch Kapitel 3) hat sich jedoch nicht gezeigt und wird deswegen in Tab. 25 nicht berichtet. Sowohl unter den sich verbessernden als auch unter den sich verschlechternden Kindern gibt es beliebte (zwei bzw. vier) und mittelmäßig beliebte (drei bzw. zwei) Kinder, zwei eher unbeliebte Kinder finden sich allerdings nur unter den sich verschlechternden Kindern, für die auch sozial schwerwiegende Probleme angegeben werden.

Ein weiterer sozialer Faktor, der auf die Alltagsbildung, die Selbstwirksamkeit sowie die körperliche Ausgeglichenheit und damit auch auf die schulischen Leistungen eines Kindes positiven Einfluss nehmen kann, ist die Mitgliedschaft in einem Verein (BMFSFJ 2009). Der Zusammenhang zwischen guten schulischen Leistungen und einer langfristigen Vereinsmitgliedschaft kann für die untersuchten Kinder nicht belegt werden. Es scheint jedoch, als hätte die Mitgliedschaft in einem Fußballverein keinen positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen. Von den in Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe beobachteten Kindern sind sieben Mitglied in einem Fußballverein. Von diesen sieben Kindern befinden sich fünf in der Gruppe der sich verschlechternden Schüler. Dies widerspricht deutlich der Absicht, bildungsferne Kinder und solche mit Migrationsgeschichte durch Sport zu integrieren, zu motivieren und ihnen neben einem Regel- und Teambewusstsein auch zu einem gesunden Körper zu verhelfen. Stattdessen scheint sich ein Fragezeichen in der Forschung zu verfestigen, nach dem Fußball statt zur Integration zur Selektion und Reethnisierung der Kinder beiträgt (Rolff 2008). Fußballvereine, auch wenn diese häufig nahe liegen, sind für die schulische Förderung der Kinder möglicherweise eher als problematisch einzuschätzen. Da jedoch neben der schulischen Entwicklung auch andere Aspekte, z.B. das Sozialverhalten und der Charakter, im Fokus der Hofer Schulbegleitung stehen (siehe auch Kapitel 6), sollen die Fußballvereine an dieser Stelle nicht vorschnell verurteilt werden. Aus den Angaben der MentorInnen wird ersichtlich, dass nach ihrer Einschätzung gerade diese Fördermöglichkeit manchmal greift und sie das Spielen mit anderen Kindern für die soziale Integration und das Erlernen von Regeln wichtig halten– ein Prozess, der jedoch, ebenso wie die schulische Entwicklung, Zeit braucht und sich nur in seinen Anfängen in den ersten beiden Schuljahren ablesen lässt.

Ein weiterer Aspekt, von dem vermutet werden konnte, dass er die Beurteilung der Leistungen der Kinder beeinflusst, ist das Verhältnis der Kinder gegenüber den Lehrerinnen, welcher bereits im ersten Abschnitt dieses Kapitels ausführlich dargestellt wurde. Im Vertrauen der Kinder gegenüber den Lehrerinnen und auch der Autoritätsanerkennung zeigen sich vereinzelt zum schulischen Verlauf parallele Entwicklungen. Diese finden jedoch auf unterschiedlichsten Niveaus statt und sowohl bei Kindern, die sich verbessern, als auch bei denen, die sich verschlechtern, sind Gegenbeispiele für diese Entwicklungen zu finden. Daher lässt sich daraus kein aussagekräftiges Muster ableiten, weswegen in Tab. 25 auf die Darstellung dieser Aspekte verzichtet wird. Ähnlich verhält es sich mit der Zugehörigkeit der Kinder zu einer Ganztagsklasse oder der Teilnahme an einem Hort: Es zeigen sich keine systematischen Einflüsse auf die Schulleistungen.

Weiterhin wird überprüft, ob die Verschlechterungen nicht auf einer Unstetigkeit in der Schulzeit, z.B. einem Lehrerinnenwechsel beruhen. Zwar befinden sich unter den Schülern, die sich verschlechtert haben, tatsächlich drei Kinder, welche von einem Lehrerinnen- oder sogar einem Schulwechsel betroffen sind. Der in den ersten beiden Fällen nur leichte Leistungsabfall ist jedoch schon vor dem Lehrerinnenwechsel zu verzeichnen, während der Schulwechsel eher auf den gravierenden schulischen und sozialen Problemen beruht als umgekehrt.

Welcher Einfluss kann jedoch für die Elemente der Hofer Schulbegleitung vermutet werden? Der Einfluss der LernpartnerInnen, der vorrangig als Hilfestellung für die schulische Entwicklung der Kinder im Konzept der Hofer Schulbegleitung integriert ist, wird als Erstes betrachtet. Wie Tab. 26 anhand einer Zusammenstellung aus Aussagen der Eltern aufschlüsselt, ist der Einfluss der LernpartnerInnen auf die schulischen Leistungen jedoch nicht eindeutig. Betrachtet man jedoch alle Kinder, so zeigt sich, dass LernpartnerInnen einen positiven Effekt haben: Von den 19 Kindern in Interventionsgruppe 1 haben sechs Kinder niemals LernpartnerInnen in Anspruch genommen, drei nur vorübergehend und geringfügig und zehn langfristig. Das Bild bei denjenigen ohne LernpartnerIn ist sehr gemischt: Zwei Kinder verbessern sich, drei verschlechtern sich und eines bleibt in seinen

Leistungen konstant. Alle Kinder mit kurzzeitigen LernpartnerInnen haben sich verschlechtert. Das deutet darauf hin, dass bei ihnen durchaus zunächst die Notwendigkeit schulischer Unterstützung zu Recht wahrgenommen wird, Hilfe jedoch aus verschiedenen Gründen nicht dauerhaft angenommen wird – weshalb sich auch die Leistungen nicht stabilisieren oder verbessern konnten. Diejenigen mit langfristigen LernpartnerInnen hingegen bleiben, bis auf ein sich verbesserndes Kind, durchgängig in ihren Leistungen konstant. Dies belegt, dass eine langfristige Lernunterstützung mindestens ein Garant für eine Konstanz in den Schulleistungen ist und somit als wertvolles Element der Hofer Schulbegleitung betrachtet werden kann. Neben dem Lernen von schulisch direkt relevanten Inhalten können über ältere SchülerInnen und Studierende für die Kinder Möglichkeiten für informelles Lernen und stabile soziale Kontakte geschaffen werden. Durch die Aufmerksamkeit, die LernpartnerInnen den Kindern geben, indem sie sich nur mit ihnen beschäftigen, wird auch das Selbstwertgefühl gestärkt.

Ein weiteres, ähnlich stark von den Eltern wertgeschätztes Element der Schulbegleitung ist der Einsatz der MentorInnen. Dieser hat immerhin zwölf von 19 Eltern im ersten Jahr *besonders gut gefallen*. Auch zum Ende des Interventionszeitraums haben auf die Frage, ob und inwiefern die Hofer Schulbegleitung als Unterstützung erlebt wurde, sechs Eltern die Ehrenamtlichen als *(sehr) große* Unterstützung wahrgenommen – die Unterstützung durch die LernpartnerInnen wurde ähnlich, viermal als *(sehr) groß* und dreimal als *mittel* eingeschätzt. Auch die schulische Unterstützung generell wurde von drei Eltern als eine *(sehr) große* betont. Diese Aussagen lassen sich nicht allein auf die Hilfe der LernpartnerInnen münzen, sondern durchaus auch auf die Motivation der MentorInnen zum Lesen, zum Besuch von Büchereien oder zur Teilnahme an ‚Antolin‘, einem Programm zur Leseförderung.

Betrachtet man die Ressourcen der MentorInnen, welche sie in ihre ehrenamtliche Arbeit einbringen konnten, genauer (Tab. 26), so zeigt sich, dass gerade in den Familien mit sich verschlechternden Kindern viele MentorInnen Erfahrungen mit Kindern in Beruf und Ehrenamt hatten. Dies ist zunächst eher verwunderlich. Betrachtet man jedoch die Erwartungen der befragten Elternteile im Voraus und ihre Angaben zum Nutzen aus der Hofer Schulbegleitung im Nachhinein, zeigt sich, dass die schulische Entwicklung ihrer Kinder weniger im Vordergrund stand. Zwar hatten sich von diesen Elternteilen drei der sechs eine *schulische Unterstützung* durch die Hofer Schulbegleitung versprochen (wie auch alle drei Elternteile der verbesserten Kinder, insgesamt zwölfmal angegeben), gleichfalls im Vordergrund standen jedoch eine *Entlastung* (insgesamt fünfmal angegeben, viermal davon in der Gruppe der verschlechterten Kinder) sowie die Nutzung von *Freizeitangeboten* (drei der Elternteile von verschlechterten Kindern, insgesamt elfmal angegeben). Auch im gezogenen Nutzen aus der Schulbegleitung deutet sich dies an: Zwar geben alle Eltern der hier gesondert betrachteten Kinder an, dass sie einen Nutzen des Projekts darin sehen, dass sie *Tipps zur Unterstützung des Kindes* und/oder eine *Stärkung des Selbstbewusstseins* als Eltern gewonnen haben, nur die Eltern der verbesserten Kinder sehen einen Nutzen im *besseren Kontakt zur Lehrerin*. Dies deutet einerseits darauf hin, dass in der sich verschlechternden Gruppe schon zu Beginn der Schulbegleitung die Probleme von Kindern und Familien vielfältiger, außerhalb der schulischen Ebene und häufig auch schwerwiegender sind – eine Annahme, die auch durch die bereits angesprochenen vielfältigen persönlichen Belastungen der Kinder und ihrer Familien (siehe Tab. 25) bestärkt wird. Andererseits und vermutlich als direkte Folge daraus wird, wie man auch aus den Angaben zu den Erziehungszielen herauslesen kann, ein anderer Fokus in der Unterstützung der Kinder gelegt. Die Kompetenzen von MentorInnen sind trotz der verschlechterten Leistungen also keinesfalls vergeben(s), sondern im Gegenteil an der richtigen Stelle und augenscheinlich mit dem wesentlicheren Schwerpunkt eingesetzt.

Tab. 26: Schulische Entwicklungen der Kinder aus Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe und Elemente der Hofer Schulbegleitung

	ID, ♂/♀	Ø Haupt- fächer	LernpartnerIn / Nachhilfe	Einschätzung der Hofer Schulbegleitung	MentorIn (aktuell/bisher)		Erwartungen	Nutzen der Hofer Schulbegleitung (max. fünf Angaben)
					Beruf mit Kindern	Ehrenamt mit Kindern		
Verbesserungen	V 5 ♀	1,28	nein	-	-	-	-	-
	V 12 ♂	1,61	nein	-	-	-	-	-
	I 1 9 ♂	2,33	nein	besonders gut (W2): Mentorin; Unterstützung (W3): groß - Mentorin			kulturelles Angebot, schulische Unterstützung, Kontakte	Selbstbewusstsein als Eltern, Kontakt zu Lehrerin neue Möglichkeiten, praktische Hilfe
	I 1 7 ♂	2,61	ja (v.a. Mathe)	besonders gut (W2): Mentorin, sportl./kult. Angebote, Elternschulung; Unterstützung (W3): mittel - Lernpartner	ja		schulische Unterstützung	Kontakt zu Lehrerin, Tipps zur Unterstützung des Kindes
	I 1 15 ♂	2,83	nein	besonders gut (W2): Mentor; Unterstützung (W3): mittel - Schwimmkurs		ja	schulische Unterstützung	neue Perspektiven, Selbstbewusstsein als Eltern, Tipps zur Unterstützung des Kindes, Kontakt zu Lehrerin, Mensch zum Reden
Verslechterungen	I 1 13 ♂	1,67	ja (hilft nur wenig)	besonders gut (W2): Lernpartnerin, kult./ sportl. Angebote, Austausch Mentor in- Lernpartnerin - Lehrerin; Unterstützung (W3): sehr groß – Mentorin			Kontakte, Freizeitangebote, Entlastung	Selbstbewusstsein als Eltern, Mensch zum Reden, Tipps für Unterstützung des Kindes, Kontakte in Stadt, neue Möglichkeiten
	I 1 18 ♂	2,00	nein	besonders gut (W2): kult./sportl. Angebote, Mentorin; Unterstützung (W3): mittel - Zeugnisbesprechung		ja	Entlastung, Integration der Kinder	neue Möglichkeiten, Tipps zur Unterstützung des Kindes, Optimismus
	I 1 17 ♂	2,33	nein	besonders gut (W2): Mentorin; Unterstützung (W3): mittel - Malkurs	ja	ja	schulische Unterstützung, Entlastung	Tipps zur Unterstützung des Kindes, Selbstbewusstsein als Eltern, neue Möglichkeiten
	V 11 ♂	2,56	nein	-	-	-	-	-
	V 16 ♂	2,67	nein	-	-	-	-	-
	I 1 5 ♂	2,72	nein	besonders gut (W2): Schwimmkurse, Mentorin, Ferienpass; Unterstützung (W3): groß - Freizeitangebote	ja	ja	Lernpartner, schulische Unterstützung, Freizeitaktivitäten	Mensch zum Reden, neue Möglichkeiten, Selbstbewusstsein als Eltern
	I 1 4 ♂	3,00	nur Anfrage	besonders gut (W2): Mentorin; Unterstützung (W3): groß - Mentorin bei Schulwechsel	ja		Unterstützung bei Anliegen/ Problemen, Freizeitaktivitäten, Entlastung	neue Perspektiven, Selbstbewusstsein als Eltern, Optimismus, Tipps zur Unterstützung des Kindes, praktische Hilfe
	I 1 8 ♂	3,25	ja (wenig genutzt, von Kind abgelehnt)	besonders gut (W2): sportl./kult. Angebote, Mentorin; Unterstützung (W3): mittel - Lernpartnerin		ja	schulische Unterstützung	praktische Hilfe, Tipps zur Unterstützung des Kindes

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3, M1; I1: N= 19, missing= 0; V: N= 18, missing= 0.

Zurechtkommen in der Schule

Wie im vorhergehenden Abschnitt bereits angeklungen ist, soll im Folgenden das Zurechtkommen aller Kinder in der Schule beleuchtet werden. Das Zurechtkommen der Kinder in der Schule aus Lehrerinnen- und Elternsicht wird unterteilt in *schulische, soziale, sprachliche, motorische* und *gesamte* Probleme in Tab. 27 bis Tab. 29 dargestellt. *Kleinere Schwierigkeiten* werden orange markiert, *größere Schwierigkeiten* dagegen rot. Wurde das Zurechtkommen mit *im Großen und Ganzen* gut bzw. von den Eltern auch mit *prima* bewertet, sind die Zellen grün markiert. Geordnet sind die Angaben erneut nach den schulischen Leistungen.

Wie in den vorherigen Tabellen werden die soziodemografischen Angaben zur Familienform der Alleinerziehenden (Ein-Eltern-Familien E-E-F), der Migrationsgeschichte (MiG) sowie der Zahl der Belastungsfaktoren (BelFak) mit den Angaben zum Zurechtkommen in der Schule in Verbindung gesetzt. Neu ist die Betrachtung der Lehrerinnensicht, ob die Kinder den Aufgaben in der Schule gewachsen sind. Dies wurde bereits in der ersten Erhebung erfasst und spiegelt somit die Zukunftserwartungen der Lehrerinnen nach den ersten ca. sieben Monaten Unterricht wider. Ihre Antwort konnten sie zwischen *völlig problemlos* (1) und *mit großer Mühe* (6) abstufen. Die Antworten werden umso dunkler eingefärbt, je negativer die Antwort ausfällt. Um die Angaben der Lehrerinnen transparenter zu machen, werden an dieser Stelle auch die Identifikationsnummern (IDs) der Lehrerinnen und Besonderheiten in der Zusammensetzung des Lehrkörpers ausgewiesen.

Schnell wird ersichtlich, dass der Zusammenhang zwischen den Schulleistungen und dem Zurechtkommen in der Schule kein zwingender ist. Zwar bewegen sich insbesondere Kinder mit schulischen Schwierigkeiten unter den leistungsschwächeren SchülerInnen, aber auch unter den stärkeren finden sich Jungen und Mädchen mit Problemen, zumeist sozialer Art. Es sind also auch soziale Probleme – nicht nur schulische –, wegen denen Lehrerinnen bezweifeln, dass die Kinder den Aufgaben in der Schule gewachsen sind. Demzufolge messen sie selbst dem sozialen Eingebundensein in die Klasse sowie dem Verhalten im Klassenkontext einen hohen Stellenwert bei – möglicherweise sogar als eine Aufgabe an sich. Ein solch hoher Stellenwert wird diesen Aspekten zu Recht beigemessen, denn die Eingebundenheit und das Verhalten sprechen Connection und Caring (Teil B, Kapitel 7 „Kindliches Wohlbefinden“) an und sind somit zentral für das Wohlbefinden eines Kindes und seine Entwicklung. Zudem kann gute Einbindung in Peergroups in gewissen Graden Mängel in anderen Bereichen ausgleichen. Betont werden muss an dieser Stelle, dass die Kinder, denen das Zurechtkommen (noch) nicht zugetraut wird, nicht unbedingt diejenigen mit Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten wie ADHS sind. Auch wird weder Kindern von Alleinerziehenden noch solchen mit Migrationsgeschichte systematisch weniger zugetraut. Ausgesprochene Konzentrationsprobleme zeigen ebenfalls keinen Einfluss. Demnach wurden die Lehrerinnen vorrangig durch andere schulimmanente Beobachtungen sozialer Art zu diesen Beurteilungen veranlasst. In den offenen Angaben zum Zurechtkommen in der Schule fallen Einschätzungen, dass es Kindern an Selbstständigkeit mangelt, oder Aussagen wie „[der Junge hat Schwierigkeiten] im sozialen Ordnungsrahmen; er konnte und wollte sich an keine Regeln halten“ (L1). Anhand dieser Einschätzungen ist nachvollziehbar, dass Lehrerinnen eine Zurückstellung mancher Kinder bevorzugt hätten. Umso erfreulicher ist jedoch, dass dieser konkrete Junge eins der Kinder mit den deutlichsten Entwicklungsfortschritten im schulischen wie auch im Verhaltensbereich ist (siehe auch Abschnitt *Das Verhältnis zu den Lehrerinnen* sowie Kapitel 6) und auch drei andere Kinder, denen zunächst nicht viel zugetraut wurde, konstant mithalten konnten (wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus), obwohl die Lehrkräfte dies zunächst nicht vermutet haben.

Tab. 27: Zurechtkommen in der Schule – Interventionsgruppe 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID, Geschlecht	schulischen Aufgaben gewachsen (L – W1)	Welle 1 Lehrerinnen	Eltern	Welle 2 Lehrerinnen	Eltern	Welle 3 Lehrerinnen	Eltern	Ø Haupt- fächer	E-E-F	MiG	BelFak	Gespräche mit Lehrer- innen
I1 1 ♀	2			(schulisch)		(mot.+sprachl.)		1,56		ja	2	öfters
I1 13 ♂	2	(sozial)						1,67	↘	ja	6	1 bis 2mal
I1 18 ♂	2					(sozial)		2,00	↘	ja	5	1 bis 2mal
I1 6 ♂	6	(sozial)	(schulisch)	(schulisch)	(sozial)		(sozial)	2,11			4	öfters
I1 9 ♂	3	(schulisch)						2,33	↗	ja	3	öfters
I1 17 ♂	2			(sozial)	(sprachl.+soz.)	(schul.+soz.)		2,33	↘		4	öfters
I1 12 ♀	2,5	(sprachl.+schul.)		(schulisch)		(schulisch)		2,36		ja	4	1 bis 2mal
I1 19 ♂	2	(sozial)	(schulisch)	(sozial)	(sozial)	(sozial)	(sozial)	2,42		ja	3	öfters
I1 7 ♂	3	(sozial)		(schulisch)	(schulisch)		(schulisch)	2,61	↗	ja	5	öfters
I1 5 ♂	2	(sozial)		(schulisch)	(schulisch)	(soz.+schul.)		2,72	↘	ja	6	1 bis 2mal
I1 15 ♂	6	(sozial)		(sozial)		(schulisch)		2,83	↗	ja	5	1 bis 2mal
I1 20 ♂	3	(sprachl.+soz.)	(sprachlich)	(gesamt)	(sprachl.+soz.)			2,83	ja	ja	7	öfters
I1 11 ♀	4,5	(schulisch)		(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)	2,83		ja	5	öfters
I1 14 ♂	6	(soz.+sprachl.)	(sozial)	(gesamt)		(sozial)	(sozial)	2,94		ja	3	öfters
I1 3 ♀	2		(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)		3,00		ja	3	1 bis 2mal
I1 4 ♂	6	(sozial)	(sozial)	(gesamt)		(soz.+schul.)	(schulisch)	3,00	↘	ja	6	öfters
I1 2 ♀	3	(schulisch)		(schulisch)	(schulisch)		(sozial)	3,11	ja		4	öfters
I1 16 ♀	2	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)		3,11	ja	ja	5	1 bis 2mal
I1 8 ♂	5	(schulisch)		(schulisch)	(sprachlich)		(schulisch)	3,25	↘	ja	6	1 bis 2mal

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Tab. 28: Zurechtkommen in der Schule – Vergleichsgruppe

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ID, Geschlecht	schulischen Aufgaben gewachsen (L – W1)	Welle 1 Lehrerinnen	Eltern	Welle 2 Lehrerinnen	Eltern	Welle 3 Lehrerinnen	Eltern	Ø Haupt- fächer	E-E-F	MiG	BelFak	Gespräche mit Lehrer- innen
V 4 ♂	1							1,06		ja	1	öfters
V 3 ♂	1							1,11	ja		1	1 bis 2mal
V 8 ♀	1							1,17		ja	2	1 bis 2mal
V 17 ♂	1	(sozial)		(mot.+soz.)		(sozial)		1,17			4	1 bis 2mal
V 5 ♀	1							1,28 ↗			1	1 bis 2mal
V 10 ♀	2							1,50		ja	5	1 bis 2mal
V 6 ♀	1							1,56			2	1 bis 2mal
V 12 ♂	1							1,61 ↗		ja	3	öfters
V 18 ♀	1							1,78			3	1 bis 2mal
V 2 ♀	3			(sprachlich)				1,94	ja	ja	2	1 bis 2mal
V 7 ♀	2							2,00			2	1 bis 2mal
V 14 ♀	1			(sprachlich)				2,00			3	1 bis 2mal
V 1 ♀	2						(schulisch)	2,06	ja	ja	2	1 bis 2mal
V 15 ♀	1							2,17			1	1 bis 2mal
V 9 ♂	2	(sprachlich)		(sprachlich)		(schulisch)	(schulisch)	2,33	ja	ja	2	1 bis 2mal
V 11 ♂	3	(sozial)		(schulisch)		(sozial)		2,56 ↘			5	öfters
V 13 ♀	4	(schulisch)		(schulisch)	(schulisch)	(soz.+schul.)		2,58			5	1 bis 2mal
V 16 ♂	2			(schulisch)		(schulisch)		2,67 ↘	ja	ja	5	1 bis 2mal

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Tab. 29: Zurechtkommen in der Schule – Interventionsgruppe 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
ID, Geschlecht	schulischen Aufgaben gewachsen (L – W1)	Welle 1 Lehrerinnen	Eltern	Welle 2 Lehrerinnen	Eltern	Ø Haupt- fächer	E-E-F	MiG	BelFak	Gespräche mit Lehrer- innen
I2 1 ♀	1		(schulisch)			1,75		ja	3	öfters
I2 10 ♀	1					1,83		ja	2	öfters
I2 4 ♀	2					2,17		ja	2	öfters
I2 9 ♀	3	(soz. + sprachl.)		(schulisch)		2,22 ↗		ja	2	öfters
I2 16 ♀	4			(schulisch)		2,33		ja	6	öfters
I2 7 ♀	3			(schulisch)	(schulisch)	2,42 ↘		ja	2	öfters
I2 8 ♂	2	(schulisch)		(sozial)		2,58		ja	3	1 bis 2mal
I2 12 ♂	3	(schul.+sprachl.)		(sozial)	(schulisch)	2,75	ja	ja	5	öfters
I2 13 ♂	3	(schulisch)		(schulisch)		2,75	ja	ja	5	öfters
I2 6 ♀	5	(schulisch)				2,83			2	öfters
I2 14 ♂	3	(schulisch)		(sozial)		2,83	ja	ja	5	öfters
I2 11 ♀	5	(sprachlich)		(schulisch)		2,83 ↗		ja	6	1 bis 2mal
I2 17 ♂	5	(schulisch)	(schulisch)	(schulisch)		2,91 ↗			4	öfters
I2 2 ♂	3	(schulisch)		(schulisch)		3,17 ↗		ja	5	1 bis 2mal
I2 15 ♂	6	(soz. + schul.)	(schulisch)	(soz.+schul.)	(soz.+schul.)	3,25 ↗	ja		4	öfters
I2 3 ♀	6	(schul.+sprachl.)		(schulisch)		3,50		ja	4	öfters
I2 18 ♂			(sprachlich)	(soz.+schul.)	(sozial)	3,50		ja	4	öfters

Quelle: L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 17, missing= 0.

Ebenfalls wird anhand Tab. 27 bis Tab. 29 in allen drei Gruppen ersichtlich, dass die Lehrerinnen das Zurechtkommen der Kinder in der Schule über alle Zeitpunkte hinweg deutlich kritischer einschätzen als die Eltern. Letzteren sind die Probleme ihrer Kinder häufig nicht bewusst oder sie schätzen sie als weniger schwerwiegend ein als die Lehrerinnen. Das zeigt sich somit nicht nur in der Beschreibung der Problemfelder durch die Eltern, sondern auch quantitativ: In der ersten Welle der Interventionsgruppe 1 (Tab. 27) geben nur sechs der fünfzehn Eltern, deren Kinder nach Lehrerinnenangaben Schwierigkeiten in der Schule haben, kleinere oder größere Probleme an. Zum zweiten Zeitpunkt passen sich die Eltern mit elf entsprechenden Einschätzungen stark an die 16 problematischen Beurteilungen durch die Lehrerinnen an. Zur dritten Welle ist die Übereinstimmung zwischen Eltern- und Lehrerinnenangabe weniger klar abzuschätzen, da zu diesem Zeitpunkt eine Lehrerin bei einem Großteil der Kinder aus I1 keine Angaben machte (an dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass in die Klasse dieser Lehrerin viele Kinder gehen, über welche sie berichten sollte). Aufgrund der vielen fehlenden Angaben können beide Sichtweisen hier nur schwer verglichen werden. Was einzeln ein eher unklares Bild vermittelt, zeigt über die verschiedenen Wellen hinweg betrachtet ein Muster: Vier der mit der Lehrerinneneinschätzung übereinstimmenden Eltern sind sich der Schwierigkeiten ihrer Kinder von der ersten bis zur letzten Welle bewusst, vier weitere lernen spätestens mit der zweiten Welle, ihre Kinder kritischer einzuschätzen. Einen deutlichen Anhaltspunkt für diesen Lernprozess liefert die Häufigkeit der Gespräche mit den Lehrerinnen – und zwar die, die über den regelmäßigen Besuch des Elternabends hinausgehen. Zwar gibt es keine Familie, in der die Eltern *nie* das Gespräch mit den Lehrerinnen gesucht haben. Diejenigen aber, von denen die Lehrerinnen berichten, dass dies nur *ein- bis zweimal* im Schuljahr zu Stande kam, können das Zurechtkommen ihrer Kinder deutlich schlechter einschätzen als diejenigen, die *öfters* Gespräche mit den Lehrerinnen führten: Tatsächlich können acht der elf Eltern, die *öfters* nachfragen, das Zurechtkommen ihrer Kinder (zunehmend) realistisch einschätzen – alle vier Eltern, die von den Problemen ihrer Kinder bereits von Welle 1 an wussten, gehören dazu sowie drei der vier Eltern, die ab Welle 2 Probleme angeben. Von den acht Eltern jedoch, die nur *ein- bis zweimal* das Gespräch suchen, nennt nur ein befragtes Elternteil die Probleme des Kindes: die erwerbstätige, alleinerziehende Mutter eines verhaltensauffälligen Jungen.

Obwohl dies im schulischen Kontext nicht direkt nachprüfbar ist, kann angenommen werden, dass die MentorInnen einen wesentlichen Anteil an der Wahrnehmung der Probleme haben. Insbesondere im familiären und gesamt-sozialen Kontext hat sich bewiesen, dass die Eltern die Probleme ihrer Kinder häufig weichzeichnen und herunterspielen (siehe Kapitel 6). Die MentorInnen können an dieser Stelle den Eltern häufig die Augen öffnen, ihnen gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten mitteilen und somit mögliche Versagensängste im Keim ersticken.

Auch die Herangehensweise der Lehrerinnen ist an dieser Stelle von entscheidender Bedeutung. Besonders sollen hier die Erfolge der zuvor bereits angesprochenen Lehrerin hervorgehoben werden: Von ihren sieben SchülerInnen in Interventionsgruppe 1 sind sechs Eltern (zunehmend) realistisch über das Zurechtkommen ihres Kindes informiert und das, obwohl nur fünf von ihnen regelmäßig das Gespräch suchen. Diese informative Elternarbeit geht jedoch nach Aussagen der MentorInnen leider mit manchen Unklarheiten und Streitigkeiten zwischen der Lehrerin und mehreren Eltern und Kindern einher. Die Aussagen „Am Anfang des zweiten Schuljahres gab es zwischenmenschliche Schwierigkeiten. Diese konnten durch ein klärendes Gespräch der Mutter in der Schule behoben werden.“ (M2) sowie „Es gab Probleme mit der Lehrerin, die ständig geschrien hat, er wollte gar nicht mehr in die Schule gehen. Die Mentorin hat ein Gespräch mit der Lehrerin gesucht und die Situation hat sich entspannt.“ (E3) zeigen jedoch, dass auch solche Unstimmigkeiten zum

beiderseitigen Vorteil ausgesprochen und geklärt werden können. Eine solche Vermittlung liegt in den Handlungsmöglichkeiten der MentorInnen, die die Schwierigkeiten bewusst machen und eine Klärung motivieren und anleiten können.

In der Interventionsgruppe 2 zeigt sich weniger deutlich, dass die Kenntnisse der Eltern über das Zurechtkommen ihrer Kinder mit der Zeit zunehmen. Hier sind eher die Eltern informiert, deren Kinder auf sehr niedrigem Niveau des Zurechtkommens verbleiben oder deren Situation in der zweiten Welle kritischer ist als in der ersten. In der Kommunikation darüber besteht zwischen Lehrerinnen und Eltern also noch Bedarf, auch wenn die Gespräche nach Angaben der Lehrerinnen öfters stattfinden.

Die Häufigkeit der Gespräche mit den Lehrerinnen kann, wie ein Blick auf die Vergleichsgruppe verrät, als wesentlicher Gewinn der Hofer Schulbegleitung gewertet werden. Unabhängig vom Zurechtkommen der Kinder führen die Eltern in den beiden Interventionsgruppen deutlich häufiger Lehrerinnengespräche. In acht Fällen ist auch die (zeitweise) Begleitung der MentorInnen dabei und bei Elternabenden in den Mentorendokumentationen festgehalten – häufig gerade bei Eltern, die von allein wohl seltener die Lehrerinnen aufsuchen würden, da sprachliche oder schwere familiäre Probleme vorliegen. Genauer sollen die Kontakte zwischen Eltern und Lehrerinnen jedoch im darauffolgenden Teil E, Kapitel 2 ‚Kontakte mit den Lehrerinnen und schulische Unterstützung‘ betrachtet werden.

In der Vergleichsgruppe zeigen sich deutlich weniger Schwierigkeiten mit dem schulischen Zurechtkommen als in den beiden Interventionsgruppen. Dies ist einerseits aufgrund der geringeren außerschulischen Belastung der Kinder nachvollziehbar. Andererseits weckt es jedoch Zweifel, ob nicht die Zugehörigkeit zu einer Interventionsgruppe selbst zur negativeren Einschätzung der Lehrerinnen beigetragen hat. Um dieser Vermutung zu begegnen, wurden die Lehrerinnen bei der letzten Erhebung gefragt, ob nach ihrer Meinung Einstellungen und Verhalten von Lehrerinnen dadurch beeinflusst werden können, dass sie sich der Teilnahme der Kinder an der Hofer Schulbegleitung bewusst sind. Dieser Frage stehen viele Lehrerinnen äußerst skeptisch gegenüber, da sie vermuten, dass ihnen eine Stigmatisierung der Kinder unterstellt würde. Die Validität und Aussagekraft der Antworten auf die Frage muss daher angezweifelt werden. Für acht von zwölf Lehrerinnen wird durch die Hofer Schulbegleitung *die schwierige soziale Situation des Kindes stärker bewusst*. Jeweils etwa die Hälfte der Lehrerinnen bestätigen die Aussagen *Man achtet stärker auf das Kind*, *Man hofft, dass der Umgang mit dem Kind dadurch leichter wird*, *Man schaut genauer hin, ob das Kind Fortschritte macht* sowie *Man erwartet eine positive Entwicklung*. Kaum Bestätigung finden die Alternativen *Man fühlt sich besonders gefordert*, *Man ist geduldiger mit dem Kind*, *Man bemüht sich besonders, dem Kind zu helfen und es zu unterstützen*, *Man erwartet von den Eltern mehr Interesse an der Schule* sowie *Man ist vielleicht etwas kritischer, weil das Kind ja zusätzlich Förderung erfährt*. Die Frage nach einer systematisch unterschiedlichen Einschätzung von Interventions- und Vergleichsgruppenkindern kann also auf dieser Grundlage nicht abschließend beantwortet werden.

3. Entwicklung der sozialen Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit ist, neben der sozialen Entwicklung, auch deswegen wichtig, weil die Interaktion und die Freundschaft mit Peers einen Resilienzfaktor darstellen, welcher auch die Kraft besitzt, einen Mangel an familiärer Aufmerksamkeit und Unterstützung abzuschwächen (Holz & Skoluda 2003). Das Augenmerk auf die Schule ist dabei durchaus sinnvoll, da sie einen Schulsprengel und damit zumeist das lokale und soziale Umfeld der Kinder abbilden kann. Schule schafft aber auch Möglichkeiten, Freundschaften zu knüpfen, welche über die Schulstunden hinweg aufrechterhalten werden können.

Soziale Eingebundenheit in die Klasse

Die soziale Eingebundenheit soll im Folgenden allein anhand der Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe betrachtet werden, um längerfristige Entwicklungen und v.a. eine direkte Vergleichbarkeit der beiden Gruppen abzubilden. Tab. 30 und Tab. 31 schlüsseln dafür zunächst die soziale Stellung der Kinder im Klassenkontext auf. Dafür wurden die Lehrerinnen gebeten, die Beliebtheit der einzelnen Kinder bei ihren MitschülerInnen auf einer Skala zwischen *sehr beliebt* (1) und *sehr unbeliebt* (5) abzustufen. In den Spalten 2 bis 4 werden diese Angaben umso dunkler dargestellt, je negativer die Einschätzung ist. Die Rolle des Kindes im Klassengefüge wurde offen erhoben. An dieser Stelle wird eine Vielzahl von Antwortverweigerungen deutlich, was sich zumeist wiederum auf die durch eine Vielzahl an Fragebögen belastete Lehrerin zurückführen lässt. Insgesamt muss hier wieder auf die subjektiven Angaben der Lehrerinnen zurückgegriffen werden. Die Spalte 8 stellt jeweils eine Zusammenfassung dieser Beschreibungen über alle drei Zeitpunkte hinweg dar.

Ab Welle 2 wurden die Lehrerinnen weiterhin gefragt, ob die Kinder in den letzten Monaten feste Freundschaften geschlossen hatten. Den Antwortoptionen *ja, er/sie hat eine/n feste/n Freundin* und *ja, er/sie hat mehrere gut Freunde/eine kleine Clique* stand die Option *nein, er/sie hat kaum Freunde und ist eher ein Einzelgänger* gegenüber. In den Spalten 5 und 6 werden diese Antworten farblich hervorgehoben: Rottöne verdeutlichen einen sozialen Anschluss in der Klasse, gelb hingegen deutet auf einen Einzelgänger hin (siehe dazu auch die Legende).

Um auf eine Exklusion aufgrund von mangelnden Mitteilungsmöglichkeiten oder kulturellen Unterschieden zu prüfen, werden die Angaben der Lehrerinnen in Verbindung mit dem Geschlecht und den Deutschkenntnissen der Kinder mit Migrationsgeschichte gesetzt (Spalten 1, für Erklärung der Farbgebung siehe Legende unter Tab. 31). Weiterhin werden erneut die Schulleistungen (Spalten 7) betrachtet, aber auch der besondere therapeutische Förderbedarf der Kinder (Spalten 9), welcher einen Einfluss auf das Zurechtkommen im sozialen Kontext haben kann.

Zunächst zeigt sich im Vergleich der beiden Gruppen, dass die meisten Kinder der Vergleichsgruppe eine (sehr) gute Stellung im Klassenkontext haben, während überproportional viele Kinder der Interventionsgruppe nach Lehrerinneneinschätzung nur mittelmäßig beliebt oder eher unbeliebt sind. Klar zeigt sich der zu vermutende Zusammenhang zwischen Beliebtheit und Freundschaften in der Klasse, die als (sehr) beliebt eingeschätzten SchülerInnen haben auch mindestens eine/n gute/n Freundin in der Klasse, zumeist sogar mehrere. Einzelgänger finden sich nur in der Interventionsgruppe. Abgesehen von einem Fall, in dem das Kind eigentlich in der Klasse akzeptiert und integriert ist, sich aber von sich aus zurück zieht und introvertiert ist, lassen die Beschreibungen der Lehrerinnen darauf schließen, dass diese Kinder aufgrund von Aggressionen oder egozentrischem

Verhalten ausgegrenzt werden. Sehr häufig fällt dies mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Belastungen zusammen und liegt zumeist auch darin begründet. Bei immerhin zwei dieser Kinder geben die Lehrerinnen zur dritten Welle eine Integration in die Klasse an, auch wenn sich hinsichtlich Beliebtheit und Rolle im Klassengefüge nichts getan hat.

Tab. 30: Soziale Stellung in der Klasse – Interventionsgruppe 1

1 ID, Geschlecht	2 Beliebtheit			3 FreundInnen (L)		7 Ø Haupt- fächer	8 Rolle in der Klasse	9 spezieller Unterstützungs- bedarf
	W1	W2	W3	W2	W3			
I1 2 ♀	1	1	1			3,11		
I1 3 ♀	2	1	1			3,00		
I1 11 ♀	2	1	2			2,83	durchweg akzeptiert, integriert, freundlich, hilfsbereit, aufgeschlossen	
I1 18 ♂	2	1	2			≥ 2,00	bewunderter, dominanter Anführer	
I1 12 ♀	2	2	2			2,36	akzeptiert, sensibel, aber zunehmend zurückgezogen, verschlossen	ja
I1 13 ♂	2	2	2			≥ 1,67	anfangs etwas zurückhaltend, zuverlässig, gut integriert	
I1 16 ♀	2	2	2			3,11	anfangs zurückhaltend, gut integriert, aber auch zickig	
I1 20 ♂	2	3				2,83	ängstlich, provozierend, manchmal aggressiv, etwas außen vor	
I1 14 ♂	3	2	2			2,94	akzeptiert, integriert, aber zurückhaltend, verschlossen, introvertiert, ängstlich	
I1 5 ♂	3	2	3			≥ 2,72	mischt sich in alles ein, Antreiber	ja
I1 7 ♂	3	3	2			≥ 2,61		ja
I1 9 ♂	3	3	2			≥ 2,33		
I1 1 ♀	3	3	3			1,56		
I1 8 ♂	3	3				≥ 3,25		ja
I1 6 ♂	3	4	3			2,11		ja
I1 17 ♂	3	4	4			≥ 2,33	aggressiver, egoistischer, unheimlicher Außenseiter	ja
I1 15 ♂	4	3	3			≥ 2,83	anfangs unreifer Außenseiter, Unruhestifter, Animateur	
I1 19 ♂	4	3	4			2,42	dominant, störend, später aggressiver Außenseiter	ja
I1 4 ♂	4	5	4			≥ 3,00	anfangs Spaßvogel, später aggressiv und unbeliebt	ja

Quelle: L1, L2, L3; N= 19, missing= 0.

Tab. 31: Soziale Stellung in der Klasse – Vergleichsgruppe

1	2	3	4	5	6	7	8	9
ID, Geschlecht	Beliebtheit			FreundInnen (L)		Ø Haupt- fächer	Rolle in der Klasse	spezieller Unterstützungs- bedarf
W1	W2	W3	W2	W3				
V 18 ♀	1	1	1			1,78	voll integriert, offen, freundlich, hilfsbereit, konfliktfrei	
V 12 ♂	1	1	2			↗ 1,61	Vorbild, Führungsposition	
V 3 ♂	1	2	1			1,11	motivierendes Vorbild	
V 6 ♀	2	1	1			1,56		
V 14 ♀	2	1	1			2,00	aufgeschlossen, selbstsicher, integriert, hilfsbereit	
V 11 ♂	2	1	2			↘ 2,56	integriert, aufgeschlossen, zunehmend Fehlverhalten	ja
V 13 ♀	2	1	3			2,58	aufgeschlossen, sehr hilfsbereit, mitteilungsbedürftig, flunkert gern	
V 1 ♀	2	2	1			2,06		
V 2 ♀	2	2	1			1,94		
V 4 ♂	2	2	2			1,06		
V 7 ♀	2	2	2			2,00		
V 9 ♂	2	2	2			2,33	Helferrolle	
V 15 ♀	2	2	2			2,17	Vorbild, später auf eine Freundin fixiert	
V 16 ♂	2	2	3			↘ 2,67	ruhig, aber gut integriert	
V 17 ♂	2	3	4			1,17	anfangs aufgeschlossen, akzeptiert, zunehmend besserwisserisch und überheblich	
V 5 ♀	3	2	1			↗ 1,28	beruhigender, ausgleichender Pol	
V 8 ♀	3	2	1			1,17	dominant, später Helferin für Schwache	

Quelle: L1, L2, L3; N= 18, missing= 1.

Deutschkenntnisse (L)
sehr gut/gut
mittel
schlecht

Beliebtheit
1 – sehr beliebt
5 – sehr unbeliebt

Freunde (L)
Einzelgänger
feste/r Freundin
feste Freunde

Die Vermutung, dass insbesondere diejenigen Kinder keinen Anschluss in der Klasse finden, denen aufgrund sprachlicher Probleme oder ihrer kulturellen Unterschiede der Austausch mit anderen Kindern schwer fällt, bestätigt sich gar nicht. Bezüglich der Leistungen zeigt sich, dass v.a. leistungsschwächere Kinder unter den beliebtesten der I1 sind. Diejenigen Kinder hingegen, die wegen ihrer Verhaltensauffälligkeiten große schulische wie auch soziale Probleme haben, gehören zu den Unbeliebtesten. Umgekehrt wird ein leistungsstarker Junge der Vergleichsgruppe immer unbeliebter, weil er sich zunehmend besserwisserisch und überheblich verhält. Diese Erkenntnisse stimmen überein mit Ulichs (2001, S. 152) Feststellung: „[Es] erfahren sowohl die ‚zu guten‘ als auch

die ‚ganz schlechten‘ SchülerInnen ablehnende Reaktionen und geraten in Gefahr, zu Außenseitern in der Klasse zu werden. Abgelehnt werden insbesondere leistungsschwache *und* aggressive Jungen.“

Insgesamt ist die soziale Stellung der Kinder aus der Interventionsgruppe eher stabil. Es kann angenommen werden, dass die meisten Kinder schon von vornherein durch Kindergärten und Vorschulen mit ihren aktuellen MitschülerInnen bekannt waren und somit ihre Stellung im Klassengefüge sehr schnell feststand. An dieser Stelle offenbart sich noch viel Wirkungspotenzial für die MentorInnen und die Freizeitaktivitäten der Hofer Schulbegleitung, in denen soziale Interaktionen in anderen Lebensräumen ‚geübt‘ und auch durch geschulte MentorInnen direkt beobachtet und beeinflusst werden können.

Soziale Eingebundenheit in der Freizeit und in Vereine

Vor diesem Hintergrund ist auch die soziale Eingebundenheit der Kinder in der Freizeit im betrachteten Zeitraum interessant. Tab. 30 und Tab. 33 zeigen, welche SpielkameradInnen, beste FreundInnen und Vereinsmitgliedschaften die Kinder haben. Die besten FreundInnen der Kinder (Spalten 2) wurden anhand der in Welle 2 und 3 namentlichen Angaben der Eltern ermittelt. Stimmen beide Angaben überein, hatte das Kind über beide Zeitpunkte hinweg eine konstante beste Freundschaft. Häufig handelt es sich dabei um KlassenkameradInnen, die ebenfalls durch die Hofer Schulbegleitung beobachtet wurden, weshalb in diesen Fällen gesicherte Schlussfolgerungen bezüglich des Geschlechts, der Migrationsgeschichte und der Deutschkenntnisse getroffen werden können. In den anderen Fällen lassen die Namen zumindest Vermutungen bezüglich der ersten beiden Aspekte zu, welche in den Spalten 2 entsprechend den Angaben in den Spalten 1 abgetragen werden. Die Spalten 3 schlüsseln die Angaben der Eltern auf, mit wem die Kinder zu welchem Zeitpunkt am meisten spielen. Dafür wurden die Antwortoptionen *mit ein paar Kindern aus der Nachbarschaft*, *mit einer festen Kinderclique*, *mit einem Schulfreund/einer Schulfreundin* sowie *mit Kindern aus seinem/r/ihrer/r Verein/Gruppe* zur Kategorie *Freunde* zusammengefasst, alternativ standen *mit seinen/ihren Geschwistern*, *allein* sowie die Option *sonstige* zur Auswahl, welche in I1 häufig mit *Mutter* spezifiziert wurde. Diese vier Antwortoptionen werden in den Spalten 3 entsprechend dem Farbschlüssel in der Legende dargestellt. Die Spalten 4 zeigen auf, ob den Kindern die Möglichkeit, mit ihren Geschwistern zu spielen, überhaupt offen steht, oder ob sie Einzelkinder bzw. ihre großen Geschwister bereits ausgezogen sind. Die Spalten 5 stellen zuletzt die Vereinsmitgliedschaft der Kinder dar, ein zentrales Augenmerk der Hofer Schulbegleitung. Hervorgehoben werden hierbei die Dauer (siehe Legende) sowie die konkreten Gruppen und Vereine, in denen sich die Kinder in den drei Wellen betätigt haben. Die sehr verschiedenen Vereinstypen wurden zusammengefasst in die Kategorien ‚Sport‘ z.B. Fußball-, Tanz- und Kampfsportvereine und ‚Musik‘ z.B. Musikschulunterricht oder Chormitgliedschaft. Vor allem bei den Kindern der Vergleichsgruppe finden sich jedoch auch künstlerische (z.B. Malkurse) und kulturelle Vereine, zu welchen sowohl Jugendclubs als auch Pfadfindergruppen oder Karnevalsvereine gezählt wurden. Teilweise gehören Kinder mehreren Vereinen gleichzeitig oder nacheinander an, wobei diese jedoch, wenn möglich, zu einer Kategorie zusammengefasst wurden. Die Reihenfolge der Listung der Kinder in den Tabellen entspricht für leichtere Vergleichbarkeit der aus Tab. 30 und Tab. 31 und damit der Beliebtheit im Klassenkontext.

Die Tabellen zeigen deutlich, dass sich die freundschaftliche Eingebundenheit der beiden Gruppen stark unterscheidet. Acht der 19 Kinder der Interventionsgruppe spielen bei der dritten Welle mit Freunden, vier von ihnen tun dies bereits von Beginn an. Dies sind deutlich weniger Kinder als in der Vergleichsgruppe, in der zuletzt 14 der 17 Kinder ihre Spielzeit mit Freunden verbringen.

Anscheinend tendieren die Kinder insgesamt ab etwa Mitte der zweiten Klasse dazu, sich häufiger mit Freunden zum Spielen zu verabreden statt sich mit den anwesenden Geschwistern oder mit sich selbst zu beschäftigen. Dies könnte ein Hinweis auf eine stärkere Integration in außerfamiliäre Umfelder sein.

Tab. 32: Soziale Eingebundenheit der Interventionsgruppe 1

1			2	3	4	5
ID, Geschlecht			Beste/r Freundin	SpielpartnerIn	Kind allein im Haushalt	Vereinsmitgliedschaft
I1	2	♀	Mitschüler		Einzelkind	
I1	3	♀				
I1	11	♀				Sport ab W2
I1	18	♂				Sport ab W1
I1	12	♀	Mitschülerin			
I1	13	♂	Mitschüler			Musik W2
I1	16	♀	Verwandte		Einzelkind	Musik W2
I1	20	♂			Einzelkind	
I1	14	♂	Nachbar			
I1	5	♂				Sport ab W2
I1	7	♂				Sport ab W2
I1	9	♂	Mitschüler			
I1	1	♀	Mitschülerin		Einzelkind	Sport ab W2
I1	8	♂	Mitschüler			
I1	6	♂				
I1	17	♂	Mitschüler			Sport W3
I1	15	♂			Geschwister ausgezogen	
I1	19	♂	Mitschüler			
I1	4	♂	Nachbar			Sport W1, W3

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

In der Interventionsgruppe ist diese Tendenz allerdings viel schwächer ausgeprägt, doch es besteht noch Interventionspotenzial von Seiten der MentorInnen. Hier überwiegt das Spiel mit den Geschwistern, insbesondere bei Kindern mit Migrationsgeschichte: Sieben dieser 14 Kinder spielen über die drei Wellen hinweg zumeist mit ihren Geschwistern, zwei von ihnen spielen v.a. allein oder mit ihrer Mutter. Insbesondere zu Welle 3 hin nimmt die Zahl der allein oder mit der Mutter spielenden Kinder stark ab, von den sieben Kindern, welche zu den ersten beiden Zeitpunkten (zeitweise) zu dieser Gruppe gehören und über alle drei Wellen hin beobachtbar waren, finden zum Schluss fünf Kinder Anschluss an Freunde oder Geschwister. Dies kann als ein Effekt der Hofer

Schulbegleitung interpretiert werden, welche die stärker belasteten Kinder in ihrer sozialen Eingebundenheit an andere Kinder annähert – denn wie die Vergleichsgruppe nahelegt, ist es eher ungewöhnlich, dass Kinder längerfristig alleine spielen oder die Mutter die vorrangige Spielkameradin stellt. Obwohl es die Tabelle nur andeutet, wird darüber hinaus ersichtlich, dass es keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen der Beliebtheit in der Klasse und den (konstanten) Freundschaften in der Freizeit gibt. Außerdem zeigt sich, dass die Lehrerinnen nicht immer Einblick in die soziale Eingebundenheit der Kinder in der Freizeit haben. Manche SchülerInnen, die sie auf Basis ihrer Beobachtungen in der Schule eher als Einzelgänger einordnen, haben nach Elternangaben konstante Freundschaften in der Nachbarschaft, sind also keinesfalls gänzlich sozial isoliert.

Tab. 33: Soziale Eingebundenheit der Vergleichsgruppe

1	2	3	4	5
ID, Geschlecht	Beste/r FreundIn	SpielpartnerIn	Kind allein im Haushalt	Vereinsmitgliedschaft
V 18 ♀				Kultur ab W2
V 12 ♂	Mitschüler			
V 3 ♂	Mitschülerin			Sport W1, Musik ab W1, Kunst ab W2
V 6 ♀	Mitschülerin			Kultur bis W2, Sport W2
V 14 ♀	Mitschülerin			Kultur ab W1, Sport W1
V 11 ♂				Fußballverein ab W2
V 13 ♀				
V 1 ♀			Geschwister ausgezogen	Sport W1
V 2 ♀				Musik, Kultur W2
V 4 ♂	Mitschüler			Musik ab W1
V 7 ♀				Sport ab W1, Kultur W2
V 9 ♂	Nachbar		Einzelkind	Sport W2
V 15 ♀	Mitschülerin		Einzelkind	Musik W3
V 16 ♂	Mitschüler			Sport W3
V 17 ♂				Sport ab W2, Kultur W2
V 5 ♀				Sport W3
V 8 ♀	Mitschülerin			Sport ab W1, Musik ab W2

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 1.

Deutschkenntnisse (L)
sehr gut/gut
mittel
eher schlecht

Verein Dauer
3 Wellen
2 Wellen
1 Welle

SpielpartnerInnen (E)
Geschwister
FreundInnen
allein
Mutter

Die Informationen zu den besten Freunden legen eine andere Vermutung als Mangel an sozialer Eingebundenheit der Kinder aus der Interventionsgruppe nahe. Die Eltern beider Gruppen können etwa gleich häufig konstant beste FreundInnen ihrer Kinder benennen (elf von neunzehn in I1 gegenüber neun von siebzehn in V). Bei Hinzunahme der Informationen über die besten FreundInnen zeigt sich, dass die Kinder der Interventionsgruppe zumeist ihnen ähnliche FreundInnen haben, auch über das gleiche Geschlecht hinaus: Von den elf Kindern mit konstanten besten FreundInnen haben acht eine Migrationsgeschichte. Alle Kinder mit türkischer Migrationsgeschichte haben beste FreundInnen, von denen dokumentiert ist, dass sie ebenfalls türkisch sprechen bzw. denen anhand des Vornamens ein solcher Hintergrund unterstellt werden kann. Diese sprachliche Barrierefreiheit äußert sich auch darin, dass die FreundInnen teilweise ein ähnliches Sprachniveau haben, soweit dies nachzuweisen ist. Die fest befreundeten Kinder mit nicht-türkischer Migrationsgeschichte hingegen haben deutsche oder hauptsächlich deutsch-sprachige Freunde, diejenigen ohne Migrationsgeschichte haben überwiegend auch deutsche FreundInnen. Tatsächlich verhält es sich in der Vergleichsgruppe ähnlich, auch wenn hier überwiegend deutsche beste FreundInnen gewählt wurden. Abgesehen von einem türkisch-deutschen Jungen jedoch, der mutmaßlich einen deutschen besten Freund hat, entspricht das System der Freundeswahl dem für die Interventionsgruppe festgestellten: türkische Kinder wählen türkische beste FreundInnen und Kinder mit nicht-türkischer Migrationsgeschichte bevorzugen ebenso wie deutsche Kinder deutsche oder deutsch-sprachige FreundInnen. Bisherige Forschungsergebnisse erklären dieses Phänomen: „Häufig betrachten insbesondere muslimische Eltern die komplette Assimilation ihrer Kinder an deutsche Lebensverhältnisse mit größter Sorge, befürchten eine völlige kulturelle und religiöse Entfremdung und versuchen, dieser mit einer intensiven religiösen Werteerziehung beizukommen. [...] Diese Gefahren einer Abschottung und Isolation werden natürlich größer, je weniger authentische Kontakte und persönliche Bekanntschaften mit deutschen Familien stattfinden“ (Uslucan 2010, S. 206). Demzufolge sind die Entwicklungsanforderungen an türkische Kinder und Jugendliche vielfältiger als die derjenigen, deren Eltern und persönliches Umfeld einer Assimilation weniger skeptisch gegenüber stehen: „So haben sie bspw. in der Adoleszenz neben der allgemeinen Entwicklungsaufgabe, eine angemessene Identität und ein kohärentes Selbst zu entwickeln, sich auch noch mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer Minderheit auseinanderzusetzen und eine ‚ethnische Identität‘ auszubilden bzw. sich mit der Frage der ethnischen Zugehörigkeit zu beschäftigen. Ethnische Identitäten entstehen im Kontext der Kopräsenz und eines Kontaktes von Menschen unterschiedlicher Herkunft sowie des Gefühls der Bedrohtheit eigener Identität“ (Phinney 1998, zitiert nach Uslucan 2010, S. 197). Freundschaften mit anderen TürkinInnen unterstützen diese Aufgabe der Identitätsausbildung, stellen aber wahrscheinlich auch den leichtesten Weg für die Kinder dar, da die FreundInnen neben der gleichen Sprache mit einem ähnlichen Wertesystem, ähnlichen (Migrations-)Erfahrungen und einem ähnlichen sozialen Umfeld ausgestattet sind. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Hofer Schulbegleitung nur begrenzt eingreifen kann: Auf die Erziehungsziele der Eltern in ihrem Milieu direkt einzuwirken, übersteigt die Kompetenz und Befugnis der MentorInnen (siehe auch Teil E, Kapitel 1 ‚Erziehungsziele und -ideale‘). Ihre Chance ist, den Eltern die Angst vor Assimilation zu nehmen und ihnen bei der Integration zu helfen, indem sie ihnen ‚deutsche‘ Aktivitäten und Zugehörigkeiten anbieten und ihrerseits ‚fremde‘ Bräuche, Gewohnheiten und Aktivitäten wertschätzen. Natürlich braucht es hierfür die sprachliche Anpassung – dies ist ein Ansatzpunkt für die MentorInnen.

Tab. 32 und Tab. 33 behandeln darüber hinaus mit der Vereinseinbindung der Kinder einen weiteren Aspekt der Integration. Die Kinder der weniger belasteten, bildungsnäheren Familien der Vergleichsgruppe sind sehr viel häufiger schon von Beginn an in einem oder sogar mehreren

Vereinen/Gruppen unterschiedlichster Art. Für fünf Kinder geben die Eltern schon von Welle 1 an Vereinsmitgliedschaften an, welche auch bis in die zweite Klasse hinein beibehalten werden. Vier Kinder besuchen mehrere Vereine, nur in der Vergleichsgruppe übersteigt der wöchentliche Zeitaufwand dafür drei Stunden. Dies ist bei drei Kindern bereits in Welle 1 der Fall, ab Welle 2 betrifft es fünf Kinder – der Zeitaufwand dafür wird vereinzelt sogar mit neun und zehn Stunden wöchentlich angegeben. In der Interventionsgruppe dagegen waren nur zwei Kinder bereits von Klasse 1 an Mitglied in einem Verein, eins davon musste während Welle 2 unterbrechen. Immerhin sechs Kinder haben zu Beginn der zweiten Klasse eine Mitgliedschaft neu aufgenommen, doch nicht alle sind dabei geblieben. Zunächst sind es in etwa genauso viele Neueinsteiger wie in der Vergleichsgruppe zu diesem Zeitpunkt, bedenkt man jedoch die gravierenden Unterschiede in den Mitgliedschaftstendenzen in den beiden Gruppen, kann diese Zunahme als klarer Erfolg der Hofer Schulbegleitung gewertet werden, schließlich wurden die Vereine direkt durch die MentorInnen vermittelt. Dennoch blieben bis zur letzten Erhebung zehn Kinder ohne jegliche Mitgliedschaft (in der Vergleichsgruppe dagegen nur zwei). Dies entspricht der bisherigen Forschung, nach der die Freizeit bei bildungsfernen und migrierten Familien vorrangig in der Familie, auf der Straße und in der Nachbarschaft stattfindet und nicht in Vereinen und bei kulturellen Aktivitäten wie bei bildungsnäheren Familien (Schmiade & Spieß 2010). Die Aktivitäten der MentorInnen zur Vermittlung der Kinder in Vereine sind besonders wichtig, da diese neue Übungsorte für Sozialverhalten mit anderen Kindern und Erwachsenen und häufig das Erlernen klarer Regeln beinhalten.

4. Aktivitäten in der Freizeit

Auch die anderen Aktivitäten in der Freizeit sind eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der Kinder: Welche Gegenstände stehen ihnen zum Entdecken und Beschäftigen zur Verfügung? Womit verbringen sie am häufigsten ihre Zeit – und womit gerade nicht? Beaufsichtigt, unterstützt oder motiviert jemand ihre Freizeitaktivitäten oder sind sie dabei auf sich selbst gestellt? Die Bearbeitung dieser Fragen ist für das kindliche Wohlbefinden und damit für die ‚fünf C‘ bedeutend (siehe Teil B, Kapitel 7 ‚Kindliches Wohlbefinden‘): Je nachdem, mit welchen Gegenständen sich Kinder beschäftigen, sind ihre kognitiven und motorischen Kompetenzen (Competence) gefragt. Sie können entdecken, was ihre Stärken und Leidenschaften, aber auch ihre Schwächen sind und somit zu der Entwicklung ihrer Selbsteinschätzung und ihres Selbstvertrauens (Confidence) beitragen. Abhängig davon, ob sie sich allein oder zusammen mit anderen – Eltern, Geschwistern oder FreundInnen – beschäftigen, schulen die Aktivitäten ihre sozialen Kompetenzen (Connection, Caring) und ihren Charakter (Character). Deswegen soll in den folgenden Abschnitten auf die Spielsachen der Kinder, ihre Lieblingsaktivitäten und die Rolle der Eltern dabei eingegangen werden.

Spielsachen und Gegenstände für die Freizeit

Zu Beginn der Erhebungen wurden die Eltern gefragt, welche Gegenstände den Kindern in ihrer Freizeit zum Spielen zur Verfügung stehen. Als grundlegend stellen sich dabei *Puppen/Stofftiere/Autos, Bilderbücher, Bücher, ein Fahrrad sowie Lego/Bauklötze* heraus: Nahezu alle Kinder besitzen diese klassischen Spielsachen, die insbesondere für die kreative, kognitive und motorische Entwicklung von Bedeutung sind. Eine Ausnahme bilden dabei fünf Mädchen und ein Junge der Interventionsgruppe 2, welche anscheinend kein/e *Lego/Bauklötze* besitzen.

Ebenfalls besitzt ein Großteil der Kinder einen *Fußball/Basketball* sowie *Inlineskates/Rollschuhe*; etwa zwei Dritteln der Kinder stehen diese Dinge zur Verfügung. Allerdings machen sich bei diesen Spielsachen Unterschiede nach dem Geschlecht und den Belastungsfaktoren der Kinder bemerkbar:

Es sind insbesondere Mädchen und hochbelastete Jungen, die diese Dinge nicht besitzen. Über diese Faktoren erklären sich auch die insgesamt marginalen Unterschiede zwischen Vergleichs- und Interventionsgruppen. Zumeist sind es Mädchen, unabhängig von ihrer familiären Belastung, die keinen Fuß- oder Basketball haben. 14 der 21 Kinder aus allen drei Gruppen ohne Fuß- oder Basketball sind weiblich. Sechs der übrigen sieben Jungen sind Kinder aus hochbelasteten Familien mit vier oder mehr Belastungsfaktoren. Ähnlich verhält es sich bei den Rollschuhen und Skates. Zwar gibt es hier keine geschlechtsspezifischen Unterschiede, nur knapp über die Hälfte der 20 Kinder ohne Rollschuhe sind weiblich. Allerdings zeigt sich, dass nahezu alle Jungen dieser Gruppe aus Familien mit hohen Belastungen stammen.

Ähnlich häufig vorhanden wie Rollschuhe und Bälle ist auch mediale Freizeitunterhaltung: *Computer, Spielkonsole (Playstation, Wii etc.) sowie ein eigenes Fernsehgerät (oder ein eigenes Gerät zusammen mit den Geschwistern)*. Zugang zu einem Computer haben etwa drei Viertel der Kinder, da dieser zumeist für den gesamten Haushalt bereit steht und nicht explizit den Kindern gehört. Diejenigen Familien, die keinen Computer besitzen, sind fast alle mit mindestens vier unterschiedlichen Faktoren belastet – die Anschaffung eines Computers wird also von Familien, die mit vielen Problemen zu kämpfen haben, deutlich seltener erwogen bzw. kann deutlich seltener von ihnen realisiert werden. Zunächst erscheint es positiv, dass den Kindern an dieser Stelle eine Möglichkeit weniger bereit steht, sich den häufig skeptisch betrachteten Medien auszusetzen. Andererseits fehlt ihnen jedoch im medialen Zeitalter eine wichtige Lernsphäre für Medienkompetenz und eine auch in der Grundschule immer wichtiger werdende Möglichkeit, sich entsprechend den schulischen Aufgaben oder eigenen Interessen zu informieren und weiterzubilden (siehe z.B. Tulodziecki 2011).

Weniger wertvoll, obgleich auch sie potenziell Möglichkeiten der Kompetenz- und Persönlichkeitsförderung bereit hält (Gebel, Gurt & Wagner 2004), wird die Spielkonsole von Experten beurteilt. Mit 32 Kindern aus Vergleichs- und Interventionsgruppen besitzen etwa 60% der beobachteten Kinder eine solche. Überraschend ist, dass sich dieser Anteil aus zwei Dritteln der Mädchen und weniger als der Hälfte der Jungen zusammensetzt – dies widerspricht der Forschung, nach der ein deutlich größerer Anteil der Jungen als der Mädchen eine eigene Spielkonsole besitzt (Rehbein, Kleimann & Mößle 2009). Dabei handelt es sich bei diesen Mädchen nur selten um Kinder, die an den Konsolen ihrer älteren Geschwister spielen können, sie besitzen die Konsole also selbst. Ein Großteil der Jungen mit Konsole lebt in hochbelasteten Familien. Dies deutet darauf hin, dass diese Jungen Gefahr laufen, tatsächlich dem durch Pfeiffer (2005) festgestellten, korrelativen Zusammenhang zwischen schlechten Schulnoten und einer Spielkonsole oder einem eigenen Fernseher im Kinderzimmer (welcher auch bei neun der elf Kinder mit TV mit einer Konsole einhergeht) zu entsprechen. Gerade in Verbindung mit mehreren anderen belastenden Faktoren lässt sich diese Korrelation auch kausal nachvollziehen (Tulodziecki 2011), weshalb an dieser Stelle Handlungsbedarf durch die Hofer Schulbegleitung besteht. Den Kindern, aber insbesondere den Eltern, muss verdeutlicht werden, dass der mediale Zeitvertreib nur unter zeiteinschränkender Aufsicht und kundiger Anregung der Eltern ein kompetenzförderliches Potenzial hat und somit sehr schnell zu Leistungsabfall und Abschottung bei den Kindern führen kann. Die MentorInnen müssen die Augen offen halten, die Eltern informieren und sie zu alternativen Freizeitgestaltungen anregen. Dies kann z.B. erreicht werden, indem die MentorInnen selbst ein Brettspiel mitbringen und so informelles Lernen anstoßen. Wie der folgende Abschnitt (*Lieblingstätigkeiten in der Freizeit*) verdeutlicht, wurde dieses Ziel der MentorInnen teilweise erreicht.

Neben dem Umstand, dass hochbelastete Kinder und damit vorrangig die Kinder der Interventionsgruppen insgesamt weniger, aber auch teilweise andere Spielsachen haben als die

anderen, zeigt sich auch eine Teilung nach Migrationsgeschichte: Ein Haustier besitzen etwa die Hälfte der deutschen Kinder, unabhängig von ihrer Belastung, aber weniger als ein Viertel der Familien mit Migrationsgeschichte. Dies liegt darin begründet, dass viele MigrantInnen durch Erfahrungen im Herkunftsland Tiere eher als Nutztiere betrachten und weniger als Haustiere (Kunz 2012). Auch sind es doppelt so häufig Mädchen, denen ein Tier anvertraut wird. Nach Hartmann und Rost (1994, zitiert nach Rose 2012) wünschen sich Mädchen häufiger Haustiere, bauen eine emotionalere Beziehung zu ihnen auf und schöpfen für sich selbst mehr Gewinn aus dieser Interaktion, Jungen sind dagegen eher von großen Tieren beeindruckt.

In den besser situierten, am wenigsten belasteten Familien der Vergleichsgruppe wurden als zusätzliche Freizeitgegenstände auch Instrumente (Gitarre, Geige, Klavier) genannt. In den Interventionsgruppen wurden dagegen gar keine Instrumente angegeben und auch die Vereinsmitgliedschaften lassen vermuten, dass nur zwei Kinder Instrumente besitzen oder sich leihen. An dieser Stelle besteht noch einiger Spielraum für eine Intervention von Seiten der MentorInnen. Dass eine Musikerziehung deutlich positive Auswirkungen auf motorische und musische Kompetenzen, die Konzentrations- und Leistungsfähigkeit sowie soziale Fähigkeiten haben kann, ist seit Längerem belegt (Bastian, Kormann & Hafen 2000). Allerdings stehen neben der Motivation und dem Wissen der Eltern häufig die Kosten für die Musikschule oder eine musische Früherziehung im Weg. Diese werden aber häufig von Ämtern (mit-)übernommen und teilweise sogar von den Schulen selbst für Geringverdiener niedrig gehalten. Die Instrumente selbst können auch klein und damit relativ kostengünstig, wie z.B. eine Flöte, oder sogar von den Schulen geliehen sein. Demnach sind es vorrangig die fehlenden Kenntnisse der Eltern und eventuell mangelnde Neugierde und Motivation der Kinder, die dem Musikunterricht im Wege stehen. An dieser Stelle können jedoch die MentorInnen anregen, beobachten und Kommunikation zwischen Kindern und Eltern sowie ggf. zwischen Eltern und Ämtern anstoßen und Vermittlungsaufgaben übernehmen.

Lieblingstätigkeiten in der Freizeit

Tab. 34 bis Tab. 36 beschreiben die drei Lieblingstätigkeiten der Kinder aus allen drei Gruppen zu den jeweils ersten beiden Zeitpunkten. Diese wurden erhoben, nachdem für verschiedene Tätigkeiten die wöchentliche Häufigkeit und die Rolle der Elternteile dabei erfragt wurden. Die darauf folgende offene Frage nach der ersten, zweiten und dritten Lieblingstätigkeit des Kindes ist demzufolge von diesen vorangegangenen Antwortoptionen inspiriert, jedoch haben die Eltern auch vollkommen neue Aktivitäten angeben können. Die Tätigkeiten werden kategorisiert und farblich gekennzeichnet (siehe auch Legende): Elektronische Freizeitaktivitäten (*fernsehen, Filme ansehen* oder *am Computer spielen, Spielkonsole*) sind blau hinterlegt, sportlich-aktive Tätigkeiten (z.B. *auf den Spielplatz gehen* sowie *Fußball spielen, Rad fahren, schwimmen gehen, andere sportliche Aktivitäten*) dunkelrot, *lesen und vorlesen* wird durch grüne Farbe hervorgehoben, *malen und basteln* orange gefärbt, *etwas bauen, puzzeln* lila markiert. Eine wesentliche Kategorie ist weiterhin ‚Aktivitäten mit den Eltern‘. Diese ist gelb hinterlegt, ein besonders intensives Gelb kommt dabei der Lieblingsaktivität *kuscheln* zu. Weitere Tätigkeiten dieser Kategorie sind z.B. *Karten- und Gesellschaftsspiele spielen, gemeinsam essen, alltägliche Aufgaben in der Wohnung erledigen* oder *Besuche machen*. Einzelne Angaben konnten keiner dieser Kategorien zugeordnet werden (z.B. *Musik hören, ins Kino gehen* oder *aufräumen*).

Die Tabellen sind nach dem Geschlecht und der Migrationsgeschichte (MiG) der Kinder geordnet: Die Mädchen werden vor den Jungen und die deutschen Kinder vor diejenigen mit Migrationsgeschichte (grau hinterlegt) sortiert.

Tab. 34: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus Interventionsgruppe 1

ID, Geschlecht, MiG	Welle 1			Welle 2		
	Präferenz Nr.			Präferenz Nr.		
	1	2	3	1	2	3
I1 2 ♀	Spiele	kuscheln	Musik	fernsehen	kuscheln	Musik
I1 1 ♀	Spielkonsole	lesen	Spiele	kuscheln	lesen	Alltägliches
I1 3 ♀	essen	Spiele	kuscheln	kuscheln	fernsehen	Alltägliches
I1 11 ♀	fernsehen	essen	Musik	einkaufen	fernsehen	Spiele
I1 12 ♀	fernsehen	essen	vorlesen	einkaufen	kuscheln	Alltägliches
I1 16 ♀	lesen	fernsehen	kochen	essen	kuscheln	Fußball
I1 4 ♂	Spielkonsole	etwas bauen	Fußball	Spiele	Besuche	malen
I1 5 ♂	Bauernhof	Musik	malen/basteln	Fußball	Spiele	essen
I1 6 ♂	fernsehen	vorlesen	Besuche	Spiele	Spielplatz	lesen
I1 17 ♂	Spielplatz	Musik	etwas bauen	einkaufen	Spiele	kuscheln
I1 7 ♂	fernsehen	Spielplatz	Spielkonsole	Fußball	fernsehen	(vor-)lesen
I1 8 ♂	Spielplatz	Computer	Alltägliches	einkaufen	essen	(vor-)lesen
I1 9 ♂	Spiele	fernsehen	vorlesen	Spielplatz	Spiele	lesen
I1 13 ♂	Fußball	puzzeln	etwas bauen	kuscheln	fernsehen	Alltägliches
I1 14 ♂	basteln	etwas bauen	Spiele	Spielplatz	essen	Besuche
I1 15 ♂	fernsehen	Spielkonsole	Spielplatz	einkaufen	handwerken	kuscheln
I1 18 ♂	malen	Fußball	Spielplatz	kuscheln	lesen	Alltägliches
I1 19 ♂	Spielkonsole	etwas bauen	Spielplatz	Besuche	fernsehen	Fußball
I1 20 ♂	etwas bauen	fernsehen	malen	malen	kuscheln	Fußball

Quelle: E1, E2; N= 19, missing= 0.

Der Vergleich der Tabellen deutet an, dass sich die drei beobachteten Gruppen untereinander kaum ähneln, auch die beiden Interventionsgruppen nicht. Zwar sind bei den beiden älteren Gruppen, Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe, während Welle 1 insbesondere unter den Jungen kaum Aktivitäten mit den Eltern beliebt. Stattdessen stehen aber bei den Kindern der Vergleichsgruppe kreative Tätigkeiten wie malen und basteln im Vordergrund (zwölf von achtzehn Kindern), während diese bei den Kindern der Interventionsgruppen kaum eine Rolle spielen (I1: vier von neunzehn Kindern; I2: eins von siebzehn Kindern). Bei den I1-Kindern hingegen überwiegt der multimediale Zeitvertreib (zwölf von neunzehn Kindern). Hier unterscheiden sich die Interventionsgruppen: Bei I2 stehen bereits von Welle 1 an sportlich-aktiver Zeitvertreib und das Kuscheln mit den Eltern (zwölf bzw. elf von siebzehn Kindern) im Vordergrund, was auch zur Welle 2 konstant bleibt (dreizehn bzw. zwölf von sechzehn Kindern). Mit dem Kuscheln weisen die I2-Kinder damit eine Lieblingsaktivität auf, welche in den anderen beiden Gruppen erst zur zweiten Welle hin ausgeprägter wird (I1: zehn von neunzehn Kindern; V: zwölf von siebzehn Kindern). Über den Grund, warum sich an dieser Stelle die älteren beiden Gruppen trotz ihrer unterschiedlichen sozial-strukturellen Lage stärker unterscheiden als die einander ähnlicheren Interventionsgruppen, können nur Vermutungen angestellt werden. Möglicherweise liegt es daran, dass die Eltern der I2 früher im Schuljahr, nämlich bereits ab Oktober, befragt wurden und die Kinder in der unmittelbaren Übergangszeit die Familie als schützenden Ort empfinden und sich durch Kuscheln Ausgleich zur neuen und stark strukturierten Art der Schule holen. Die Eltern der Interventionsgruppe 1 und der Vergleichsgruppe wurden dagegen erst ab Dezember interviewt. Möglicherweise geht zu diesem Zeitpunkt die Gewöhnung an die Schule auch zunächst mit einer Abkapselung von den Eltern einher, weil in den ersten Monaten der Schule langsam Sicherheit aufgebaut wird. Eventuell ist das Kuscheln zum zweiten Zeitpunkt

wieder ein stärkeres Bedürfnis, da die Kinder nach der Abkapselung merken, dass sie doch noch nicht so erwachsen sind, wie sie vielleicht hofften. Vielleicht ist die Hürde, wieder mit Papa zu kuscheln, nach der Schuleinführung noch etwas größer und zögert sich deswegen länger hinaus als das erneute Kuscheln mit Mama. Das wäre eine Erklärung dafür, dass für die Kindern der I2 bereits in Welle 1 häufig der Vater als kuschelnde Person angegeben wurde, welcher jedoch zur Welle 2 hin komplett an Bedeutung verloren hat – eine Entwicklung, welche sich bei den jeweils später beobachteten I1-Kindern genau umgekehrt verhält. Bei dem beschriebenen Befund können Interviewereffekte oder Zufälle nicht ausgeschlossen werden. Wünschenswert im Sinne der Hofer Schulbegleitung ist in jedem Fall ein intensiver, emotionaler Kontakt zu den Eltern, welcher dann auch in der zweiten Welle für die meisten Kinder der Gruppen erreicht ist.

Tab. 35: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus Interventionsgruppe 2

ID, Geschlecht	Welle 1			Welle 2		
	Präferenz Nr.			Präferenz Nr.		
MiG	1	2	3	1	2	3
I2 6 ♀	malen	Spielplatz	kuscheln			
I2 1 ♀	kuscheln	Spiele	(vor-)lesen	(vor-)lesen	Spielplatz	Spiele
I2 3 ♀	Alltägliches	Besuche	essen	kuscheln	malen/basteln	einkaufen
I2 4 ♀	kuscheln	Besuche	Fußball/ schwimmen	kuscheln	Musik	Fußball/ schwimmen
I2 7 ♀	Spielplatz	(vor-)lesen	kuscheln	Spielplatz	essen	einkaufen
I2 9 ♀	kuscheln	Besuche	fernsehen	kuscheln	Besuche	Spiele
I2 10 ♀	kuscheln	Spielplatz	Spiele	kuscheln	Spielplatz	Spiele
I2 11 ♀	einkaufen	lesen	Spielplatz	Musik	fernsehen	essen
I2 16 ♀	Spielplatz	einkaufen	kuscheln	Spielplatz	kuscheln	Besuche
I2 15 ♂	Fußball	einkaufen	Spielplatz	Spielplatz	einkaufen	Besuche
I2 17 ♂	kuscheln	essen	Fußball	kuscheln	Spielplatz	Fußball
I2 2 ♂	kuscheln	Fußball	fernsehen	kuscheln	fernsehen	Spielplatz
I2 8 ♂	lesen	fernsehen	einkaufen	einkaufen	Spiele	kuscheln
I2 12 ♂	handwerken	einkaufen	Besuche	kuscheln	Spielplatz	einkaufen
I2 13 ♂	kuscheln	(vor-)lesen	Spiele	lesen	kuscheln	Fußball
I2 14 ♂	Alltägliches	lesen	Spielplatz	Alltägliches	Fußball	kuscheln
I2 18 ♂	kuscheln	Spielplatz	etwas bauen	Spielplatz	kuscheln	Spiele

Quelle: E1, E2; N= 17, missing= 0.

Tab. 36: Lieblingstätigkeiten der Kinder aus der Vergleichsgruppe

ID, Geschlecht, MiG	Welle 1			Welle 2		
	Präferenz Nr.			Präferenz Nr.		
	1	2	3	1	2	3
V 5 ♀	Besuche	etwas bauen	lesen	Alltägliches	kuscheln	lesen
V 6 ♀	fernsehen	Spiele	malen	schwimmen	fernsehen	kuscheln, lesen
V 7 ♀	malen	Musik	Puppen	schwimmen	Spiele	Spielkonsole
V 13 ♀	vorlesen	schwimmen	kuscheln	kuscheln	Filme	Spiele
V 14 ♀	Spiele	basteln	schwimmen	kuscheln	einkaufen	(vor-)lesen
V 15 ♀	fernsehen	basteln	vorlesen	kuscheln	Sport	Spiele
V 18 ♀	Musik	malen	Rad fahren	einkaufen	kuscheln	spazieren
V 1 ♀	malen	vorlesen	fernsehen	kuscheln	lesen	schwimmen
V 2 ♀	lesen	Spiele	malen/basteln	kuscheln	Spiele	malen
V 8 ♀	Sport	fernsehen	Spiele	Spiele	Besuche	
V 10 ♀	Spielplatz	essen	fernsehen			
V 3 ♂	basteln	Spiele	lesen	kuscheln	Spiele	Filme
V 11 ♂	Rad fahren	malen/basteln	essen	kuscheln	Spielplatz	Alltägliches
V 17 ♂	Spiele	kochen	vorlesen	lesen	Besuche	fernsehen
V 4 ♂	basteln	Musik	lesen	kuscheln	lesen	malen/basteln
V 9 ♂	fernsehen	Spielplatz	Spiele	einkaufen	Spiele	lesen
V 12 ♂	etwas bauen	puzzeln	malen	spazieren	schwimmen	Kino
V 16 ♂	spazieren	malen/basteln	etwas bauen	kuscheln	aufräumen	lesen

Quelle: E1, E2; N= 18, missing= 0.

Sportlich-aktives
mit Eltern
Medien
lesen & vorlesen
malen/basteln
puzzeln, etwas bauen

Ein weiteres Ziel der Hofer Schulbegleitung ist, übermäßigen Zeitvertreib mit Medien einzuschränken und durch eine kreative, motorische Anregung und Förderung der Kinder zu ersetzen. Zum zweiten Zeitpunkt sind mediale Tätigkeiten deutlich seltener unter den liebsten Tätigkeiten. Dass sich Malen und Basteln – zumindest für die V-Kinder – zu Welle 2 hin verliert, lässt sich vermutlich damit begründen, dass beides in der Schule unterrichtet wird. Damit erreicht erstens die vorher freiwillige Tätigkeit Pflichtstatus und zweitens können sich dadurch die Eltern ein Stück weit zurückziehen. Ein weiteres Augenmerk der Hofer Schulbegleitung liegt darauf, die sportlich-aktiven Aktivitäten zu erweitern und das kindliche Interesse zu steigern. Die Gruppen ähneln sich quantitativ, auch wenn zu beiden Zeitpunkten die Interventionsgruppe häufiger sportlich-aktiv ist (I1: je acht von neunzehn; I2: zwölf bzw. dreizehn von siebzehn bzw. sechzehn; V: sieben bzw. sechs von achtzehn bzw. siebzehn). Qualitativ zeigt sich jedoch, dass die Kinder der Interventionsgruppen ihre aktive Freizeit fast ausschließlich auf dem Spielplatz oder beim Fußball (teilweise auch im Verein) verbringen, während die Kinder der Vergleichsgruppe kosten- und zeitintensiveren Sport wie Schwimmen bevorzugen. Dies ist ein erneuter Hinweis dafür, dass die Hofer Schulbegleitung ihre Zielgruppe erreicht hat. Die MentorInnen können durch ihre Interaktion mit den Kindern und den Familien Beispiele für fördernde Freizeitaktivitäten geben und ein Nachdenken über zu einseitige Gestaltung anstoßen.

5. Gesundheitliche Entwicklung

„Gesundheit ist der Zustand des vollständigen körperlichen, geistigen und sozialen Wohlergehens und nicht allein das Fehlen von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 2006). Für die kindliche Entwicklung steht die Gesundheit des Kindes an oberster Stelle. Sie ist Voraussetzung für kindliches Wohlbefinden und positive kognitive sowie psycho-soziale Entwicklungen.

In allen Erhebungswellen der Interventions- sowie Vergleichsgruppen wurden die Eltern daher zum Gesundheitszustand ihrer Kinder befragt, so dass Daten über den zeitlichen Verlauf vorliegen. Die Eltern sollten dabei zehn Aussagen³ dahingehend bewerten, ob sie auf das Kind zutreffen oder nicht. Dies sind zwar subjektive Einschätzungen der Eltern über die Gesundheit ihrer Kinder, können aber dennoch als gute Indikatoren für die objektive gesundheitliche Lage genommen werden. Zum subjektiven Gesundheitszustand zählen nicht nur die körperlichen Aspekte, sondern auch emotionale und soziale Aspekte (siehe RKI & BZgA 2008, S. 11).

Die den Eltern zur Zustimmung bzw. Ablehnung vorgelegten Aussagen lassen sich ebenfalls in körperliche und eher emotionale bzw. psycho-soziale Aspekte aufteilen. Die verwendeten Indikatoren für die körperliche Gesundheit waren:

Tab. 37: Aussagen der Eltern über die Gesundheit ihres Kindes

Körperliche Aspekte	Polung
<i>Wenn mein Kind einmal krank ist, wird es in der Regel schnell wieder gesund.</i>	+
<i>Mein Kind ist anfällig für Erkältungen und Grippe.</i>	-
<i>Mein Kind ist schnell müde.</i>	-
<i>Mein Kind hat manchmal Kopf- oder Bauchweh.</i>	-
Emotionale bzw. psycho-soziale Aspekte	
<i>Mein Kind kann schlecht einschlafen.</i>	-
<i>Mein Kind träumt schlecht.</i>	-
<i>Mein Kind kann anstrengende Tage gut durchhalten.</i>	+
<i>Mein Kind klagt selten über etwas, was ihm weh tut.</i>	+
<i>Mein Kind ist viel und gerne an der frischen Luft.</i>	+

Gewicht der Kinder

Außerdem sollte die Koordinatorin (bzw. InterviewerIn für die Vergleichsgruppe) das Gewicht des Kindes einschätzen, da kindliches Übergewicht ein zunehmendes Problem der modernen Gesellschaft ist. Es hat Einfluss auf die Gesundheit im Kindesalter und die gesundheitliche Entwicklung über das Jugend- bis ins Erwachsenenalter (siehe BMG 2010). Fast alle Kinder der drei Gruppen sind *normalgewichtig*. Keines der Kinder ist *untergewichtig*, dafür sind in I1 ein Kind *leicht* und eines *stark übergewichtig*. In I2 und in V ist jeweils ein Kind *leicht übergewichtig*. Bei den *leicht* bzw. *stark übergewichtigen* Kindern handelt es sich ausschließlich um Mädchen.

Professionelle Hilfen

Zu Projektbeginn wurde erhoben, ob die Kinder bereits eine spezielle Förderung vor der Hofer Schulbegleitung bekommen haben (z.B. Logopädie oder Ergotherapie) und in den nachfolgenden Wellen, ob die Kinder neben dem Schulbegleitungsprojekt weitere spezielle Förderungen bekommen. Tab. 38 und Tab. 39

³ Die Aussage „Mein Kind isst gerne und viel“ wird für die Analysen ausgeschlossen, da in diesem Fall die Interpretationsrichtung unklar ist.

veranschaulichen die Angaben der Eltern. In I1 haben acht von 19 Kindern über die drei Wellen hinweg nie eine spezielle Förderung neben der Hofer Schulbegleitung erhalten. Unter allen Beobachtungen sind dies in der Vergleichsgruppe elf von siebzehn Kindern und in I2 neun von sechzehn Kindern. In I1 wird folglich ein größerer Anteil der Kinder durch spezielle therapeutische Maßnahmen gefördert als dies in I2 und in der Vergleichsgruppe der Fall ist. In allen Gruppen nimmt im Zeitverlauf die Anzahl der therapeutischen Fördermaßnahmen stark ab.

In der I1 hat ein Kind zu Welle 2 zusätzliche Förderung bekommen, und zwar ist es in eine Tagesklinik gekommen. Keine Förderung mehr im Laufe der Zeit erhalten zum zweiten Beobachtungszeitpunkt drei Kinder und weitere sechs Kinder zum dritten Zeitpunkt. In der Vergleichsgruppe erhalten fünf Kinder ab Welle 2 keine spezielle Förderung mehr. Ein Kind, das zunächst keine Förderung erhält, bekommt nur zur zweiten Welle Ergotherapie, aber zum Ende der Laufzeit des Projekts wiederum keine Förderung mehr. Ein Kind der I2 bekommt zur zweiten Welle eine Ergotherapie, ein anderes Kind erhält keine spezielle Förderung mehr.

Über die Wellen hinweg benötigen die Kinder aus I1 am häufigsten eine Ergotherapie, die Kinder aus I2 dagegen logopädische Hilfe. Gerade in I1 erhalten Kinder häufig mehrere therapeutische Hilfen gleichzeitig. Auffallend ist, dass nur in dieser Gruppe fünf Eltern angeben, dass ihr Kind vor der Einschulung eine Frühförderung erhält. Maßnahmen der Frühförderung können allerdings ganz unterschiedlicher Art sein: meist sind sie pädagogischer oder heilpädagogischer Art, können aber auch Logopädie, Ergotherapie oder Krankengymnastik enthalten. Sonstige Maßnahmen, welche die Kinder zur Förderung ihrer Entwicklung enthalten, kommen vereinzelt v.a. in I1 und weniger in V und I2 vor. Dies sind in speziellen Fällen eine sozial-pädagogische Familienhilfe, Krankengymnastik, der Aufenthalt in einer Tagesklinik, Behandlungen in einer heilpädagogischen Tagesstätte oder auch ein Ausdauertraining (die Angabe wird von den Eltern leider nicht spezifiziert). Insgesamt erhalten die Kinder im Projekt also ein breites Spektrum an speziellen Fördermaßnahmen.

Tab. 38: Überblick über spezielle Fördermaßnahmen des Kindes im Zeitverlauf für die Interventionsgruppe 1 und die Vergleichsgruppe

ID, Geschlecht, MiG	Welle 1				Welle 2				Welle 3			
	För- derung vor HSB ¹	Ergo- thera- pie	Logo- pädie	Sonstige s	För- derung neben HSB	Ergo- thera- pie	Logo- pädie	Sons- tiges	För- derung neben HSB	Ergo- thera- pie	Logo- pädie	Sons- tiges
I1 1 ♀	ja	ja			nein				nein			
I1 5 ♂	ja	ja	ja		nein				nein			
I1 6 ♂	ja	ja		ja	ja			ja	ja			ja
I1 7 ♂	ja		ja		nein				nein			
I1 8 ♂	ja		ja		ja		ja		nein			
I1 11 ♀	ja	ja	ja	ja	ja	ja			nein			
I1 12 ♀	ja	ja	ja	ja	ja		ja		nein			
I1 13 ♂	ja	ja			ja	ja			nein			
I1 14 ♂	ja	ja		ja	ja	ja			nein			
I1 17 ♂	ja	ja	ja	ja	ja	ja			nein			
I1 4 ♂	nein				ja			ja	ja			ja
	9/19	8/19	6/19	5/19	8/19	4/19	2/19	2/19	2/19	0/19	0/19	2/19
V 2 ♀	ja		ja		nein				nein			
V 4 ♂	ja	ja	ja	ja	nein				nein			
V 11 ♂	ja		ja	ja	nein				nein			
V 15 ♀	ja		ja		nein				nein			
V 17 ♂	ja	ja			nein				nein			
V 13 ♀	nein				ja	ja			nein			
	5/18	2/18	4/18	2/18	1/17	1/17	0/17	0/17	0/17	0/17	0/17	0/17

Quelle: E1, E2, E3; I1: N= 19, missing= 0; V: N= 18, missing= 1 zu W2 & 3. ¹ HSB steht für ‚Hofer Schulbegleitung‘.

Tab. 39: Überblick über spezielle Fördermaßnahmen des Kindes im Zeitverlauf für die Interventionsgruppe 2

ID, Geschlecht, MiG	Welle 1				Welle 2			
	För- derung vor HSB	Ergo- thera- pie	Logo- pädie	Sons- tiges	För- derung neben HSB	Ergo- thera- pie	Logo- pädie	Sonsti- ges
I2 8 ♂	ja		ja		ja		ja	
I2 11 ♀	ja		ja		ja		ja	
I2 15 ♂	ja		ja		nein			
I2 16 ♀	ja		ja		ja		ja	
I2 17 ♂	ja	ja	ja		ja	ja	ja	ja
I2 18 ♂	ja		ja		ja		ja	
I2 10 ♀	nein				ja	ja		
	6/17	1/17	6/17	0/17	6/16	2/16	5/16	1/16

Quelle: E1, E2; N= 17, missing= 1 zu W2.

Es ist anzunehmen, dass die MentorInnen dafür Sorge trugen, dass die Kinder auch innerhalb des Projekts gefördert werden. Aus den Mentorendokumentationen geht hervor, dass sie z.B. für die Kinder Konzentrationstrainings organisiert haben. Anhand der Teilnahmelisten der Veranstaltungen im Rahmen der Hofer Schulbegleitung ist erkennbar, dass viele Kinder z.B. an einer Zirkus-Pädagogik teilgenommen haben, die ebenso der Förderung des Kindes dienen wie therapeutische Maßnahmen. Im Rahmen des Projekts wird die Gesundheit der Kinder also durch das Engagement der MentorInnen und die vielen Freizeitangebote von Integra e.V. und der Maßnahme Hofer Schulbegleitung gefördert. In Tab. 38 und Tab. 39 wird die spezielle Förderung für die beiden Interventionsgruppen und die Vergleichsgruppe über den Zeitraum hinweg noch einmal veranschaulicht.

Die MentorInnen wurden außerdem bei der letzten Erhebungswelle gefragt, ob während der Laufzeit der Maßnahme professionelle Hilfen eingeschaltet werden mussten. In insgesamt zehn Fällen in beiden Interventionsgruppen mussten während der Projektphase die Gesundheit des Kindes betreffende professionelle Hilfen eingeschaltet werden, in zwei weiteren Fällen wäre dies nötig gewesen (vgl. Tab. 39). Einmal scheitert dies an der Zustimmung und Unterstützung der Mutter, einmal wird der Bedarf vom Gesundheitsamt nicht anerkannt. Dass dies in I1 häufiger als in I2 der Fall war, hat sicherlich auch mit der längeren Projektlaufzeit zu tun. Möglicherweise werden Bedarfe an professioneller Hilfe nicht sofort erkannt (z.B. Aufmerksamkeitsdefizite oder Lernstörungen, die erst im Laufe des ersten Schuljahres auffallen) oder die MentorInnen sprechen nicht sofort darüber, da sie als ‚Fremde‘ erst einmal das Vertrauen zur Familie aufbauen müssen. MentorInnen berichten auch darüber, dass Eltern den Bedarf an professioneller Hilfe häufig erst überhören und nicht wahrhaben wollen und manchmal viel Überzeugungsarbeit nötig ist, um ein Angebot anzunehmen. Professionelle Hilfen werden v.a. bei Problemen mit der Aufmerksamkeit, beim Sozialverhalten, mit der Sprache, der Koordination und bei Hyperaktivität des Kindes in Anspruch genommen. Aber auch Hilfen, welche die gesamte Familie oder einzelne Elternteile betreffen, werden eingeschaltet. In Einzelfällen ist das z.B. die Inanspruchnahme einer Familienhilfe oder therapeutische Hilfe für einen Elternteil. Leider sind die Angaben der MentorInnen dazu oft zu ungenau, um eine konkrete Einteilung und Beschreibung der professionellen Hilfen in den Familien zuzulassen.

Tab. 40: Fälle, in denen MentorInnen berichten, dass professionelle Hilfen zur Kindergesundheit eingeschaltet wurden oder eingeschaltet hätten werden müssen

Geschlecht, MiG	Professionelle Hilfen für Kindergesundheit
♂	Psychiatrie, Heil-päd. Tagesstätte
♂	die SpFh ¹ war schon von Beginn der Mentorentätigkeit in der Familie, die Mutter hat eine Psychotherapie begonnen
♀	Kind schon längere Zeit in ärztlicher wie therapeutischer Behandlung (AHDS)
♂	Logopädie
♂	psychologische, fachmännische Betreuung
♂	LRS-Schulung, sonderpädagogische Förderung in der Schule
♂	Arzt/Ergotherapeut/Logopäde
♂	aber Gesundheitsamt sah es nicht ein
♀	die Lehrerin hat dazu geraten, aber die Mutter lehnte es ab
♀	Ergotherapie auf Wunsch der Mutter
♂	vom Jugendamt wurde eine Familienhelferin bereitgestellt. Aktuell hat die Mutter darauf verzichtet
♂	ADHS-Test
♂	Beratung (Diakonie, Erziehungs-Familienberatung)

Quelle: M2, M3. ¹ SpFh bedeutet ‚Sozialpädagogische Familienhilfe‘.

Festzustellen ist allerdings, dass Integra Hof e.V. ein Netzwerk für die Familien und MentorInnen darstellt und somit Hindernisse und Barrieren abbaut. Professionelle Angebote sind dadurch niedrigschwelliger und leichter annehmbar für Familien mit Bedarf. Hinzu kommt, dass die Stadt Hof überdurchschnittlich gut ausgestattet ist, was soziale Dienste, sozial-psychologische und andere therapeutische Hilfen betrifft. Daher ist zu erwarten, dass es in Hof weniger Überzeugungskraft benötigt als in anderen Städten, Familien in nötige professionelle Hilfen zu vermitteln.

Allgemeine Beschreibung des Gesundheitszustandes der Kinder

Im Folgenden wird ein Überblick über die gesundheitliche Entwicklung der Kinder in der Hofer Schulbegleitung auf Aggregatsebene gegeben. Dargestellt wird die Gesamtzahl der Zustimmungen zu den Aussagen in allen Wellen für alle Gruppen. Da die Sätze unterschiedlich gepolt sind (siehe Tab. 37), werden die positiven Aussagen umgepolt, so dass die Nennungen immer die Anzahl der Fälle, mit negativen Kennzeichen für die Gesundheit beschreiben. Die positiven Entwicklungen, d.h. die Zahl der Nennungen, die über die Wellen abgenommen haben, sind dabei hellblau markiert. Aussagen, denen im Zeitverlauf mehr Eltern zustimmen, sind rot markiert, da dies Verschlechterungen des Gesundheitszustandes bedeutet, während Schwankungen orange und gleichbleibende Entwicklungen grau unterlegt sind.

Tab. 41: Gesundheitliche Entwicklung der Kinder in allen Gruppen (Nennungen)

	Mein Kind...								
	ist nicht gerne an der frischen Luft	hält anstren- gende Tage schlecht durch	wird nicht so schnell wieder gesund	klagt häufiger, wenn ihm etwas weh tut	ist anfällig für Erkältungen und Grippe	ist schnell müde	kann schlecht einschlafen	träumt schlecht	hat manchmal Kopf- oder Bauchweh
I1 (W1)	0	4	5	3	4	4	6	1	8
I1 (W2)	2	5	1	7	6	2	2	2	12
I1 (W3)	2	3	0	3	1	1	4	0	8
	4	12	6	13	11	7	12	3	29
V (W1)	0	3	6	4	4	4	3	4	7
V (W2)	2	3	3	10	3	2	3	1	2
V (W3)	1	2	2	8	2	1	3	1	8
	3	8	11	22	9	7	9	6	17
I2 (W1)	2	4	2	9	3	1	3	2	9
I2 (W2)	1	5	0	4	0	6	1	1	9
	3	9	2	13	3	7	4	3	18

Quelle: E1, E2, E3, E1, E2; I1: W1: N= 19, missing= 0, W2: N= 19, missing= 0, W3: N= 19, missing= 1; V: W1: N= 18, missing= 0, W2: N= 18, missing= 1, W3: N= 18, missing= 1; I2: W1: N= 17, missing= 0, W2: N= 17, missing= 1.

Zu den kindlichen Problemen, die insgesamt am häufigsten vorkommen, zählen in I1 und I2 *Kopf- und Bauchschmerzen, Klagen, wenn etwas weh tut* und das *Durchhalten anstrengender Tage*. Die Interventionsgruppen unterscheiden sich lediglich dahingehend, dass in I1 *Probleme beim Einschlafen* recht gehäuft vorkommen, während die Kinder der I2 eher *schnell müde* werden. Auch die Vergleichsgruppe unterscheidet sich nicht bezüglich der häufigsten kindlichen Gesundheitsprobleme: Am häufigsten kommen *Klagen, wenn dem Kind etwas weh tut*, es folgen *Kopf- und Bauchschmerzen* und *Probleme beim ‚Wieder Gesund-Werden‘* vor.

Über die Wellen hinweg kommen die *langsame Gesundung* (I1, V, I2), *Müdigkeit* (I1, V), die *Anfälligkeit für Erkältungen und Grippe* (V, I2), *schlechte Träume* (V, I2) und Probleme beim *Durchhalten anstrengender Tage* (V) seltener vor. Zusätzlich werden in I2 *Einschlafprobleme*, wie auch *Klagen, wenn dem Kind etwas weh tut*, seltener. Außerdem ist zum zweiten Befragungszeitpunkt nur noch ein Kind *nicht gerne an der frischen Luft*. Dass in I2 mehr Verbesserungen der Gesundheit über die Wellen hinweg beobachtet wurden als in den anderen beiden Gruppen, liegt sicherlich auch daran, dass in den anderen beiden Gruppen häufig Schwankungen während der drei Wellen vorkamen, die bei der Betrachtung von nur zwei Zeitpunkten nicht messbar gewesen wären. Genauso könnte die Verschlechterung der Kinder beim *Durchhalten anstrengender Tage* auch nur temporär sein und sich im Laufe des zweiten Schuljahres wieder verbessern, so wie es in I1 und V der Fall ist. Im Zeitverlauf werden die Kinder aller Gruppen wohl *schneller wieder gesund* und sind *weniger anfällig für Erkältungen und Grippe*.

Im Folgenden (siehe Tab. 42) werden die Kinder nach ihrem Gesundheitszustand in vier Gruppen eingeteilt. Diese bilden sich nach der durchschnittlichen Anzahl der negativen Gesundheitspunkte über alle drei bzw. zwei Wellen (für die I2) hinweg. Das Maximum von neun negativen Punkten wird

von keinem Kind erreicht; alle Kinder hatten durchschnittlich zwischen null und vier Punkte. Die vier Gruppen sind dabei unterschiedlich stark besetzt, was bei der Interpretation der Tabelle berücksichtigt werden muss. Die größte Gruppe mit 18 Kindern, davon sechs Mädchen, hat durchschnittlich null bis eins Punkte und ist demnach ‚am gesündesten‘. Ein bis zwei Punkte haben 16 Kinder, sieben davon Mädchen. Der dritten Gruppe (zwei bis drei Punkte) werden elf Kinder (sechs Mädchen) zugeordnet. In der Gruppe mit der verhältnismäßig schlechtesten Gesundheit sind sieben Mädchen und kein Junge. Mädchen scheint es gesundheitlich also etwas schlechter zu gehen als Jungen. Dieses Ergebnis ist vereinbar mit den Ergebnissen der KiGGS, nach denen Mädchen in allen Altersgruppen häufiger Schmerzen haben als Jungen (Ellert, Neuhauser & Roth-Isigkeit 2007, S. 713). Die letzten beiden Gruppen sind mit den Kindern aus I1, I2 und V in etwa gleich besetzt, in der ersten Gruppe sind etwas weniger Kinder aus der V als aus I1 und I2. Dafür sind Kinder der V in der zweiten Gruppe etwas überrepräsentiert.

Tab. 42: Kindergesundheit und Belastungsfaktoren für alle Gruppen

	Ø negative Gesund- heits- punkte	Anzahl Kinder (♀)	Anzahl, Kinder I1 (♀)	Anzahl Kinder I2 (♀)	Anzahl Kinder V (♀)	Ø BelFak	Anteil therap. Förder- bedarf	Anteil kranke Familien- mit- glieder	Anteil belas- tende familiäre Bezie- hungen	Anteil Über- gewicht	Verlauf			
											↗	↘	≈ (I1, V)	=
1.	0-1	18 (6) ID:	7 (2) 1, 3, 5, 13, 15, 18, 19	7 (3) 2, 3, 8, 10, 13, 16, 17	4 (1) 4, 9, 11, 12	4,0	3/10	5/10	2/5	1/5	2/18	8/18	5/18	3/18
2.	1-2	16 (7) ID:	5 (3) 2, 8, 12, 14, 16	3 (0) 12, 14, 18	8 (4) 2, 3, 4, 7, 15, 16, 17	3,4	2/10	2/10	2/5	0/5	6/16	2/16	7/16	1/16
3.	2-3	11 (6) ID:	4 (0) 4, 7, 9, 17	4 (3) 1, 4, 11, 15	3 (3) 5, 8, 10	3,7	4/10	1/10	1/5	1/5	5/11	3/11	1/11	2/11
4.	3-4	7 (7) ID:	2 (1) 6, 11	2 (2) 7, 9	3 (3) 1, 6, 13	3,1	1/10	2/10	0/5	3/5	6/7	0/7	1/7	0/7
		52 (26)					10/52	10/52	5/52	5/52				

Quelle: M1, M2, M3, E1, E2, E3, L1, L2, L3, MD, MA1, MA2, MA3; I1: N= 19, missing= 1; I2: N= 17, missing= 1; V: N= 18, missing= 0.

Kinder der ersten Gruppe haben im Durchschnitt vier Belastungsfaktoren (BelFak), in der zweiten Gruppe sind es durchschnittlich 3,4 Belastungen, in der dritten Gruppe 3,7, und die Kinder mit den meisten negativen Gesundheitspunkten haben im Mittel 3,1 Belastungsfaktoren. Die Vermutung, dass eine hohe familiäre Belastung mit einem schlechteren gesundheitlichen Zustand einhergeht, kann somit nicht bestätigt werden. Es gibt auch Hinweise, dass das Gegenteil zutrifft: Die als am gesündesten eingestuften Kinder haben im Vergleich zu den als am schlechtesten eingestuften im Mittel einen Belastungsfaktor mehr. Mit Rücksicht auf die unterschiedliche Besetzung der Gruppen wird vermutet, dass Beschwerden und gesundheitliche Probleme der Kinder in stark belasteten Familien im Vergleich zu existenziellen familiären Problemen von den Eltern als weniger schwerwiegend eingeschätzt werden. Auch belastende innerfamiliäre Beziehungen treten – mit einer Ausnahme – nur in den beiden ersten Gruppen auf.

Übergewicht dagegen kommt am häufigsten unter den Kindern mit den meisten gesundheitlichen Problemen vor. Fünf von zweiundfünfzig Kindern wurden als leicht oder stark übergewichtig eingestuft. Von den fünf Kindern sind drei in der Gruppe mit den meisten negativen gesundheitlichen Aspekten. D.h. fast die Hälfte der Kinder, denen es gesundheitlich am schlechtesten geht, hat Übergewicht. Die Wirkung von Übergewicht als Risikofaktor für die kindliche und zukünftige Gesundheit ist zwar empirisch sehr gut bestätigt (siehe BMG 2010; RKI 2008; Kurth & Schaffrath Rosario 2007), dennoch dürfen die hier gefundenen Ergebnisse mit Rücksicht auf die niedrigen Fallzahlen nur vorsichtig interpretiert werden.

Zuletzt zeigt die Tabelle den Verlauf der gesundheitlichen Entwicklung auf und ob sich die kindliche Gesundheit verbessert (\nearrow) oder verschlechtert (\searrow) hat, ob sie über die drei beobachteten Wellen der Gruppen I1 und V hinweg geschwankt hat (\approx) oder gleich geblieben ist (=). Bei der Betrachtung wird deutlich, dass die Ergebnisse mit denen zur *Individuellen gesundheitlichen Entwicklung* übereinstimmen: Je schlechter die Gesundheit zu Beginn, desto eher trat eine Verbesserung im Laufe der Hofer Schulbegleitung ein.

Individuelle gesundheitliche Entwicklung

Interventionsgruppe 1

Insgesamt verbessern sich acht Kinder der I1 in ihrer gesundheitlichen Konstitution, bei einem Kind verändert sich nichts, bei drei Kindern wird eine Verschlechterung der Gesundheit beobachtet. Sechs Kinder schwanken in ihrem gesundheitlichen Zustand: Zwei Kinder erreichen nach einer gesundheitlichen Verschlechterung ihr Ausgangsniveau wieder, zwei werden insgesamt gesünder und bei zwei Kindern treten mehr negative Indikatoren ihrer Gesundheit auf. Hier muss angemerkt werden, dass die Kinder, welche im Zeitverlauf einen schlechteren gesundheitlichen Zustand haben oder sich ‚schwankend verschlechtern‘, von vornherein sehr wenige gesundheitliche Probleme aufweisen.

Unter den Kindern, die im Zeitverlauf unter *weniger Kinderkrankheiten* leiden, war nur ein Mädchen zu finden. Zum Ende hatten die Kinder, die sich verbessern, maximal drei negative Gesundheitspunkte. Es hätte vermutet werden können, dass sich Toben, Sport treiben und aktive Teilnahme an einem Sportverein in der Freizeit positiv auf die Gesundheit auswirken könnten. Es konnte jedoch kein solcher Einfluss gefunden werden.

Die drei Kinder, die sich im Zeitverlauf *verschlechtern*, hatten alle im Ausgangsniveau keinen negativen Gesundheitspunkt und verschlechtern sich höchstens um zwei Punkte. Hinzu kommen v.a. die typischen Beschwerden im Kindesalter, wie z.B. Kopf- und Bauchweh, Einschlafprobleme, Auffälligkeiten oder häufiges Klagen, wenn dem Kind etwas weh tut. Alle drei Kinder toben und sporteln in ihrer Freizeit zur Welle 3 hin sehr viel.

Diejenigen Kinder, deren Gesundheitszustand im Zeitverlauf schwankt oder gleich bleibt, unterscheiden sich nicht auffallend von den Kindern, deren Gesundheit sich verbessert oder verschlechtert.

Interventionsgruppe 2

Für die I2 liegen nur zwei Beobachtungszeitpunkte vor, was eine Beobachtung der gesundheitlichen Entwicklung über den kürzeren Zeitraum schwierig macht und das bei der Interpretation bedacht werden muss.

Je sechs Kinder der I2 verbessern und verschlechtern sich gesundheitlich. Vier Kinder bleiben auf konstantem Niveau⁴. Auch in I2 haben die sechs Kinder (davon zwei Mädchen), die sich *gesundheitlich verbessern*, ein schlechteres Ausgangsniveau als die sechs Kinder (davon vier Mädchen), deren Gesundheitszustand sich im Zeitverlauf *verschlechtert*. Die Kinder, die sich *verschlechtern*, haben einen leicht höheren Belastungsindex als diejenigen, deren Gesundheit sich positiv entwickelt. In einen Sportverein geht die Hälfte der Kinder, die sich gesundheitlich gut entwickelt, jedoch keines der Kinder in der Gruppe der Verschlechterungen. Vereinskinder bleiben gesundheitlich stabil oder sind im Zeitverlauf bei besserer Gesundheit.

Vergleichsgruppe

In der Vergleichsgruppe haben fünf Kinder im Zeitverlauf weniger, vier dagegen mehr gesundheitliche Probleme, in einem Fall verändert sich nichts. Die gesundheitlichen Beeinträchtigungen der übrigen acht Kinder schwanken im Zeitverlauf: Im Vergleich zum Ausgangsniveau unverändert ist die Gesundheit bei fünf Kindern, schlechter bei zweien und besser bei einem der Kinder.

Die Anzahl der Belastungsfaktoren hat keine Auswirkungen auf die individuelle Gesundheit und deren Veränderung: Hoch- und geringbelastete Kinder verteilen sich etwa gleich auf die Gruppe der gesundheitlichen Verbesserungen, Verschlechterungen und Schwankungen bzw. Gleichgebliebenen. Bei den Kindern, die sich *gesundheitlich positiv entwickeln*, ist toben und sporteln als Freizeitbeschäftigung sehr beliebt. Diese Kinder machen von Anfang an gerne sehr oft Sport und toben oder sie haben ein mittleres Ausgangsniveau, das im Zeitverlauf noch ansteigt. Bei allen Kindern, die sich *gesundheitlich verschlechtern*, sinkt die Häufigkeit von aktiven Freizeitbeschäftigungen im Zeitverlauf. Die Zugehörigkeit in einem Verein, einer Kindergruppe oder in der Musikschule hat keinen Einfluss auf die gesundheitliche Entwicklung der Kinder. Auch bezüglich der schulischen Leistungen und ihrer Entwicklung unterscheiden sich Kinder, die sich gesundheitlich positiv oder negativ entwickeln oder auf gleichem Niveau bleiben, nicht.

In allen Gruppen haben diejenigen Kinder, deren gesundheitliche Probleme weniger werden, im Allgemeinen ein schlechteres Ausgangsniveau als Kinder, bei denen mehr gesundheitliche Probleme angegeben werden. Weder die (Veränderung der) schulischen Leistungen noch eine belastende Familiensituation⁵ scheinen aussagekräftige Einflussgrößen auf den Gesundheitszustand und die gesundheitliche Entwicklung des Kindes zu sein. Auch wenn die beobachteten Effekte sehr gering sind, geht ein aktives Freizeitverhalten, das an der Vereinszugehörigkeit und mittels sportlichen Freizeitaktivitäten gemessen wird, am ehesten mit einer guten Gesundheit und einer positiven Entwicklung einher.

In der Vergleichsgruppe sind die Kinder insgesamt etwas gesünder als in den beiden Interventionsgruppen. Hier gibt es größere gesundheitliche Verbesserungen, aber auch insgesamt starke Schwankungen. Die Kinder in der Vergleichsgruppe sind in ihrer Freizeit häufiger und länger in einem Sportverein⁶. Durch diese bereits längere Vereinsmitgliedschaft haben die Kinder eher eine

⁴ Hier sei noch einmal angemerkt, dass es in I2 keine Schwankungen geben kann, da es nur zwei Erhebungswellen gab.

⁵ Als Risikofaktoren für die Gesundheit im Familienleben werden folgende Indikatoren genommen: Belastungsfaktoren, besondere belastende innerfamiliäre Beziehungen und kranke Familienmitglieder sowie die Qualität und Quantität des Kontaktes des Kindes zum Vater.

⁶ Das kann auch daran liegen, dass es in V weniger Familien mit Migrationsgeschichte gibt und die Familien generell nicht so sehr belastet sind wie die der I1 und I2. Denn Kinder mit niedrigerem sozialen Status und Migrationshintergrund betreiben generell weniger Sport (RKI 2008, S. 63).

positive Gegenwelt zur Schule, die sich ausgleichend auf schulische Belastungen auswirken kann. Kinder der Interventionsgruppe, die in einen Sportverein gehen, sind meist erst kurz dabei, da die Anmeldung dort durch die Hofer Schulbegleitung erfolgt ist. Dass eine mögliche Verbesserung des Gesundheitszustands nicht sofort eintritt, sondern eher langsam und zeitversetzt, liegt nahe. Körperliche Strukturen wie Muskeln, Bänder, Sehnen und das Herz-Kreislauf-System können sich nur langsam an die regelmäßige Bewegung bzw. an das Training anpassen (Weineck 2004, S. 21-40). Beachtet werden muss außerdem, dass sich die Kinder inmitten ihrer Wachstumsphase befinden, in welcher nicht nur die Körpergröße zunimmt und Gliedmaßen länger werden, sondern auch Körpergewicht und Körperfettanteil ansteigen (Stolzenberg, Kahl & Bergmann 2007). Auch psychische und psycho-soziale Nutzen, wie z.B. eine größere Belastbarkeit im Alltag, guter Schlaf oder ein besseres Sozialverhalten können sich wohl erst nach einiger Zeit im Sportverein einstellen. Auch als Präventivmaßnahme gegen psychische Auffälligkeiten wird die Mitgliedschaft in Sportvereinen explizit auch für belastete Kinder empfohlen, da diese dort ohne stigmatisierende Wirkung erreicht werden können (RKI 2008, S. 25). Gerade beim Eintritt in einen Verein ist es möglich, dass zunächst mehr Stressoren für das Kind hinzukommen, weil es z.B. mit einer neuen Umgebung und erst einmal fremden Kindern bzw. Trainern konfrontiert wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die gesundheitlichen Unterschiede zwischen den drei Gruppen nur gering sind. Dies weist darauf hin, dass es sich um altersspezifische Effekte handelt. Beim Eintritt in die Schule kommen für die Kinder Stressoren hinzu: Nicht nur sich in seinen schulischen Leistungen zu bewähren, sondern auch mit den neu hinzugekommenen Aufgaben im Schulalltag zurechtzukommen und auch neue soziale Beziehungen zu anderen aufzubauen, stellen Herausforderungen dar. Auf solche Beanspruchungen reagieren Kinder typischerweise mit Kopf- und Bauchschmerzen, die zu den häufigsten Beanspruchungssymptomen im Kindes- und Jugendalter zählen (BMFSFJ 2009, S. 108f.). Somit ist es auch nicht überraschend, dass Kopf- und Bauchschmerzen in allen Gruppen (I1, I2, V) über alle schulischen Leistungsniveaus hinweg verbreitet sind.

Wie empirische Ergebnisse zeigen, entfalten die für die Gesundheit förderlichen Alltagsroutinen erst im frühen Jugendalter zwischen elf und vierzehn Jahren ihre Wirkungen (Settertobulte 2010, S. 17). Der Beobachtungszeitraum von zwei bzw. einem Schuljahr ist somit zu gering, um nachhaltige positive gesundheitliche Effekte des Hofer Schulbegleitungsprojekts zu manifestieren. Fest steht, dass vielen Familien ohne die Hofer Schulbegleitung die finanziellen Mittel fehlen, um ihren Kindern eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung zu ermöglichen. Die Übernahme der Kosten der Mitgliedschaft im Sportverein ist sicherlich ein wichtiger Faktor für die sozial benachteiligten Familien (RKI 2008, S. 69). Damit kann für die Kinder eine regelmäßige niedrigschwellige sportliche Aktivität sichergestellt werden. Sozial-integrative Aspekte der Mitwirkung in einem Sportverein sind auch nicht von der Hand zu weisen (siehe dazu auch Kapitel 3).

Weitere positive Wirkungen der Hofer Schulbegleitung für eine gute gesundheitliche Entwicklung des Kindes werden durch die MentorInnen angestoßen. Sie bekommen einen Einblick in die Familienstrukturen und können einen Blick ‚hinter die Kulissen‘ werfen. In manchen Fällen kann dank der Aufmerksamkeit der MentorInnen der Bedarf an professionellen Hilfen erkannt und diese eingeschaltet werden. Außerdem haben die MentorInnen die Eltern teilweise zu Arztbesuchen begleitet und in einem Fall einen Abnehmkurs über die Krankenkasse angeregt.

6. Entwicklung des Verhaltens

Ein weiterer zentraler Faktor für die positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist ihr Charakter (siehe Teil B), ihr persönlicher Verhaltensstil. Daher konzentriert sich die Hofer Schulbegleitung bzw. die MentorInnen bei ihrer Arbeit auf das Verhalten und den persönlichen Verhaltensstil der sozial häufig auffälligen Kinder. Im Folgenden soll diese Entwicklung aus Sicht der Eltern sowie der MentorInnen untersucht werden. Dafür werden wiederum allein die Interventionsgruppe 1 und die Vergleichsgruppe herangezogen, da zu erwarten ist, dass sich diesbezügliche Auswirkungen der Elemente der Hofer Schulbegleitung nur über einen längeren Zeitraum zeigen.

Die Einschätzung der Persönlichkeit basiert auf zehn (W1) bzw. elf (W2 und W3) Fragen, anhand derer die Eltern das Verhalten ihrer Kinder einschätzen sollten. Ihre Antwort konnten sie auf fünfstufigen Skalen einordnen. Orientiert am renommierten persönlichkeitspsychologischen Konzept der ‚Big Five‘ (Costa & McCrae 1985), werden diese Angaben in Kategorien zusammengefasst. Für die Dimensionen wird jeweils der positive Pol beschrieben, der negative konstituiert sich aus den gegenteiligen Persönlichkeitseigenschaften.

In die Kategorie ‚Verträglichkeit‘ fallen Indikatoren für eine interpersonell warme, altruistische, verständnisvolle Persönlichkeit. Im Falle der Elternbefragung kann nur eine Frage nach der Hilfsbereitschaft der Kinder herangezogen werden, weshalb diese Kategorie im Folgenden auch mit diesem Begriff umrissen wird. Grundlage dafür ist die folgende Frage: *Wenn Ihr Kind mit anderen Kindern spielt und ein Kind tut sich weh oder kommt nicht so richtig mit, kümmert sich Ihre Tochter/Ihr Sohn dann wahrscheinlich um das Kind, hilft und unterstützt es?*

Ebenfalls eine auf interpersonelles Verhalten ausgelegte Eigenschaft ist die Kategorie der ‚Extraversion‘, welche Begeisterungsfähigkeit, Geselligkeit, Herzlichkeit und Optimismus umschreibt. Dieser Kategorie lassen sich zwei Fragen zuordnen: *Wenn Sie Besuch von Verwandten oder Nachbarn haben und das Kind nach der Schule oder seinen neuen Freunden gefragt wird, erzählt das Kind dann gern und genießt es im Mittelpunkt zu stehen oder ist ihm/ihr das nicht so angenehm und hält er/sie sich lieber zurück? Wenn Ihr Kind am Wochenende die Wahl hätte, am Nachmittag mal ein paar Stunden allein zu spielen oder mit Geschwistern oder mit Freunden irgendetwas zu machen, wie würde er/sie sich entscheiden?*

Die dritte Kategorie nennt sich ‚Offenheit für Erfahrungen‘ und umschreibt das Interesse an neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken. Erfahrungsoffene Menschen haben viel Fantasie, sind wissbegierig und kritisch. In den Fragebögen für die Eltern repräsentieren folgende drei Fragen diese Kategorie: *Wenn Ihr Kind alleine ohne andere Kinder zum Spielen daheim ist, kann es sich dann leicht selbst beschäftigen, fällt ihm dann schon etwas ein oder machen Sie ihm/ihr dann immer mal wieder einen Vorschlag, was es machen könnte, damit die Zeit vergeht? Wenn auf dem Spielplatz oder auf der Straße ältere Kinder etwas Neues ausprobieren, ist Ihr Kind dann neugierig und will das unbedingt auch ausprobieren oder hält er/sie sich dann lieber zurück und schaut erst einmal zu? Wenn es um Pläne für etwas Neues geht, ist dann Ihr Kind schnell begeistert oder haben Sie das Gefühl, dass Sie das Kind schon auch mal ein bisschen überreden müssen, damit es mitmacht?*

Die Kategorie ‚Gewissenhaftigkeit‘ beschreibt Personen, die sorgfältig handeln und viel Verantwortung und Zuverlässigkeit zeigen. Im Fragebogen wird diese Kategorie erhoben durch: *Wenn beim Spielen, Lernen oder Ausprobieren etwas nicht gut klappt, gibt Ihr Kind dann bald auf, weil er/sie einfach enttäuscht ist oder hält er/sie geduldig länger durch, auch wenn es dauert? Haben*

Sie den Eindruck, dass Ihr Kind bei Sachen, die ihm/ihr wichtig sind, auch richtig lange dabei sein kann, auch mal auf einem Fleck sitzen bleiben kann oder sucht er/sie sich lieber immer mal was Neues, findet schnell eine neue Beschäftigung?

Zuletzt umfasst die Dimension ‚emotionale Stabilität‘ Personen, die ruhig, zufrieden, entspannt und sicher sind. Im Fragebogen finden sich Indikatoren für dieses Persönlichkeitsmerkmal in drei Fragen, von denen die letzte nicht zum ersten Zeitpunkt erhoben wurde: *Wenn Sie Ihr Kind mit seinen/ihren Geschwistern oder Freunden vergleichen, ist er/sie dann eher ein ruhiges und zufriedenes Kind oder ist er/sie dann eher immer auf der Suche nach etwas Neuem? Bei Kindern wechseln ja die Stimmungen oft sehr schnell. Ist Ihr Kind daheim ein besonders lustiges Kind, das viel lacht oder ist es eher leise und kann auch öfter mal ein bisschen traurig sein oder macht sich schnell Sorgen um etwas? Wie schätzen Sie Ihr Kind ein, wenn es in der Schule ist? Denken Sie, er/sie fühlt sich eher sicher und ist selbstbewusst oder glauben Sie, dass er/sie eher unsicher ist und Angst hat, Fehler zu machen?*

Anhand der Elternangaben zu diesen Fragen wird im Folgenden versucht, die Persönlichkeit der Kinder zu rekonstruieren. Damit hätten sie einerseits in deren Neugierde, Fantasie und Begeisterungsfähigkeit weniger Einblick, andererseits würden die Kinder angesichts der erzwungenen Eigenständigkeit mehr Fantasie und Neugierde zeigen, weil sie sich nicht langweilen bzw. mit anderen mithalten wollen (siehe hierfür die oben aufgeführten Fragestellungen). Bestenfalls lässt sich die Erfahrungsoffenheit der Kinder mit ihren positiven Reaktionen auf die neuen Eindrücke und Anregungen, welche die MentorInnen bieten, begründen. Häufig sehen die MentorInnen eine ihrer Aufgaben darin, die Kinder zum Spielen oder zur Bewegung im Freien anzuregen und/oder den Eltern diese Aufgaben bewusst zu machen. Damit nehmen die Eltern ihre Kinder möglicherweise begierig nach Erlebnissen und Eindrücken wahr, was sie dementsprechend in den Fragebögen angeben. Zu hoffen bleibt in diesem Fall, dass die Eltern von den MentorInnen durch informelle Wege gelernt haben, wie wichtig es ist, den Erfahrungshunger der Kinder zu stillen.

Tab.

43

und

Tab. 44 stellen dafür die zusammengefassten Kategorien dar. Positive bis mittlere Werte in den 'Big Five' sind grün. Dies deutet an, dass es wünschenswert ist, wenn die Kinder Hilfsbereitschaft zeigen (Spalte 2), einigermaßen extravertiert (3) und offen für Erfahrungen sind (4), mit Gewissenhaftigkeit handeln (5) und emotional stabil (6) sind. Rottöne dagegen zeigen an, wenn es in den zu den Kategorien gehörigen Bereichen Probleme gibt: Je dunkler der Rotton, desto mehr Bereiche sind betroffen und desto größer sind die Probleme darin. Um zur Übersichtlichkeit beizutragen, zeigt Spalte 7 grob die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder an. Haben sie sich überwiegend ‚verbessert‘, zeigt ein Pfeil nach oben (↗), haben sie sich eher negativ entwickelt, zeigt er nach unten (↘). Ein ≈ zeigt an, dass die Zahl und Stärke der problematischen Bereiche in etwa gleich bleibt, häufig findet dabei auch eine Verlagerung auf andere Bereiche statt. Erneut wird ein Bezug zu Verhaltensauffälligkeiten der Kinder gesetzt (Spalte 8), welche natürlich auch die (wahrgenommene) Persönlichkeit beeinflussen.

Wie sich jedoch bereits im Abschnitt *Zurechtkommen in der Schule* im Kapitel 2 zur schulischen Entwicklung zeigt, sind die Einschätzungen der Eltern, gerade in Bezug auf das soziale Verhalten ihrer Kinder, häufig beschönigend und teilweise unrealistisch. Aus diesem Grund werden für die Interventionsgruppe die mutmaßlich objektiveren Einschätzungen der MentorInnen herangezogen (Tab. 45). Diese liegen für alle drei Zeitpunkte für das Verhalten des Kindes gegenüber beiden Elternteilen, den Geschwistern, den LernpartnerInnen und den MentorInnen selbst vor. Es zeigt sich, dass die MentorInnen das Verhalten gegenüber den Vätern zumeist nicht einschätzen können, weil sich diese während der gemeinsamen Zeit von Familie und MentorIn häufig zurückziehen oder gar nicht anwesend sind. Ähnlich können die MentorInnen eher selten einschätzen, wie das Verhalten der Kinder gegenüber den LernpartnerInnen ist. Daher sollen in der Auswertung v.a. die Angaben zum Verhalten gegenüber den Müttern und den MentorInnen selbst betrachtet werden. Vereinzelt können auch Aussagen über die Beziehung zu den Geschwistern getroffen werden. Weiterhin liefern die ausführlicheren Angaben der MentorInnen zu weiteren offenen Fragen häufig detaillierteren Aufschluss über die Entwicklung des kindlichen Verhaltens und die familiären Strukturen, in welche dieses Verhalten eingebettet war. An Einzelfällen sollen diese Aspekte gesondert betrachtet werden.

Neben dem Verhalten im Rahmen der Familie und gegenüber der/dem MentorIn, wird auch der schulische Kontext betrachtet. Dafür werden erneut Angaben der Lehrerinnen zur Rolle des Kindes im Klassenkontext während der drei Messzeitpunkte betrachtet und dessen Verhalten sowie Entwicklung herausgearbeitet.

Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle die Bedeutung der MentorInnen für die Entwicklungen des Kindes und der Eltern. Deshalb werden Familien, denen MentorInnen zur Seite stehen, welche sich in der Arbeit mit Kindern und Familien bereits hauptberuflich oder ehrenamtlich auskennen, verglichen mit solchen, denen MentorInnen ohne solche Erfahrungen helfen. Ziel ist es herauszufinden, ob professionell gebildete MentorInnen mehr Kompetenz zugesprochen werden kann, oder ob den Familien auch eine durch Erfahrungswissen geleitete Unterstützung hilft (siehe Tab. 46).

Zunächst steht die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder nach Elternangaben im Mittelpunkt. Damit hätten sie einerseits in deren Neugierde, Fantasie und Begeisterungsfähigkeit weniger Einblick, andererseits würden die Kinder angesichts der erzwungenen Eigenständigkeit mehr Fantasie und Neugierde zeigen, weil sie sich nicht langweilen bzw. mit anderen mithalten wollen (siehe hierfür die oben aufgeführten Fragestellungen). Bestenfalls lässt sich die Erfahrungsoffenheit der Kinder mit ihren positiven Reaktionen auf die neuen Eindrücke und Anregungen, welche die MentorInnen bieten, begründen. Häufig sehen die MentorInnen eine ihrer Aufgaben darin, die Kinder zum Spielen

oder zur Bewegung im Freien anzuregen und/oder den Eltern diese Aufgaben bewusst zu machen. Damit nehmen die Eltern ihre Kinder möglicherweise begierig nach Erlebnissen und Eindrücken wahr, was sie dementsprechend in den Fragebögen angeben. Zu hoffen bleibt in diesem Fall, dass die Eltern von den MentorInnen durch informelle Wege gelernt haben, wie wichtig es ist, den Erfahrungshunger der Kinder zu stillen.

Tab.

43

und

Tab. 44 verdeutlichen, dass es insbesondere die zwischenmenschlichen Aspekte der Persönlichkeit, die Hilfsbereitschaft und die Extraversion sind, in welchen sich die Interventions- und die Vergleichsgruppe unterscheiden. Die Kinder der Vergleichsgruppe haben in beiden Bereichen deutlich seltener Probleme. Außerdem können alle vier Kinder, die zu Beginn der Beobachtungen nicht hilfsbereit sind, dieses soziale Defizit zur dritten Welle hin abbauen, während die Introversion bei beiden V-Kindern ebenfalls nur temporär ist. Bei den Kindern der Interventionsgruppe hingegen bleiben Probleme in Hilfsbereitschaft und Extraversion bei jeweils vier der zehn betroffenen Kinder bis zur dritten Welle hin bestehen, es entwickeln sich aber jeweils sechs Kinder zum Positiven. Diese größeren Probleme in zwischenmenschlichen Bereichen sind gut nachvollziehbar, wenn man die höheren familiären Belastungen der Kinder bedenkt. So kommen die wirklich starken Probleme bei Kindern vor, welche zumeist von fünf oder sechs verschiedenen Belastungsfaktoren betroffen sind – und immer berührt es auch diejenigen, die von Lehrerin und/oder Eltern (längerfristig) eher als Einzelgänger eingestuft wurden. An dieser Stelle sind auch Einblicke der MentorInnen interessant, welche bei den Austauschtreffen eine neue Sichtweise auf die Kinder und ihre Eltern eröffnen.

Für einen Jungen mit den meisten und stärksten Verhaltensauffälligkeiten, insbesondere im sozialen Bereich, bestätigt die Mentorin, dass er große Probleme mit der sozialen Integration hat. Auch im Sportverein sei er schnell außen vor gewesen, obwohl sie gerade das Spiel mit anderen als wichtig für die Entwicklung seiner Sozialkompetenz und Regelkonformität sieht. Die Daten erfassen nicht, dass sie eine Entwicklung in die richtige Richtung sieht, wohl, weil auch sie diesen Prozess als einen sehr langsamen beschreibt (MA1).

Auch andere MentorInnen beschreiben insbesondere das Sozialverhalten als problematisch – obwohl dies in den Elternangaben als gar nicht so gravierend erscheint. Ein Junge wird von seiner Mutter als eher wenig sozial auffällig beschrieben, obwohl an anderer Stelle ersichtlich wird, dass er hauptsächlich wegen seines gewalttätigen Verhaltens gegenüber den MitschülerInnen aus der Schule genommen und in eine psychiatrische Tagesklinik eingewiesen wird. Die Mentorin bestätigt, dass die Mutter diese Probleme anfangs stark beschönigt, ihn lediglich als lebhaftes Kind bezeichnet, wie sie es früher auch selbst gewesen sei. Zunehmend aber schafft es die Mentorin, der Mutter den Ernst der Lage zu vermitteln und sie zu selbstständigem Handeln anzuregen (MA2). Mit Blick auf die deutlichen von der Mutter berichteten Entwicklungsfortschritte bleibt anhand dieser Informationen zu vermuten, dass die Mutter zunehmend lernt, ihr Kind ‚richtig‘ einzuschätzen. Die Aussagen der Mentorin zum anfänglich lauernden, streitsüchtigen Verhalten des Jungen gegenüber Mutter und Schwester, welches sich jedoch stark entspannt hat und zunehmend liebevoll geworden ist (Tab. 45), bestätigt diese Vermutung.

Bei den Persönlichkeitsmerkmalen ‚Offenheit für Erfahrungen‘ sowie ‚Gewissenhaftigkeit‘ hingegen zeigt sich, dass die Entwicklungen der Kinder aus der Interventionsgruppe etwas positiver sind als die der Kinder aus der Vergleichsgruppe. Mit 13 von 19 Kindern sind in I1 verhältnismäßig weniger Jungen und Mädchen von geringer Neugierde, Fantasie oder Begeisterungsfähigkeit betroffen als in V (15 von 17). In beiden Gruppen bauen dabei neun Kinder diese (temporäre) Erfahrungsverschlossenheit spätestens zur dritten Welle hin ab. Eine pessimistische Deutung dessen suggeriert, dass die Eltern der Interventionsgruppe insgesamt weniger anregende Zeit mit ihren Kindern verbringen (siehe Teil E, Kapitel 3 ‚Aufmerksamkeit für das Kind und Tätigkeiten mit dem Kind‘).

Damit hätten sie einerseits in deren Neugierde, Fantasie und Begeisterungsfähigkeit weniger Einblick, andererseits würden die Kinder angesichts der erzwungenen Eigenständigkeit mehr Fantasie und Neugierde zeigen, weil sie sich nicht langweilen bzw. mit anderen mithalten wollen (siehe hierfür die oben aufgeführten Fragestellungen). Bestenfalls lässt sich die Erfahrungsoffenheit der Kinder mit

ihren positiven Reaktionen auf die neuen Eindrücke und Anregungen, welche die MentorInnen bieten, begründen. Häufig sehen die MentorInnen eine ihrer Aufgaben darin, die Kinder zum Spielen oder zur Bewegung im Freien anzuregen und/oder den Eltern diese Aufgaben bewusst zu machen. Damit nehmen die Eltern ihre Kinder möglicherweise begierig nach Erlebnissen und Eindrücken wahr, was sie dementsprechend in den Fragebögen angeben. Zu hoffen bleibt in diesem Fall, dass die Eltern von den MentorInnen durch informelle Wege gelernt haben, wie wichtig es ist, den Erfahrungshunger der Kinder zu stillen.

Tab. 43: Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus Interventionsgruppe 1

1			2			3			4			5			6			7
ID, Geschlecht, MiG			Hilfsbereitschaft			Extraversion			Offenheit für Erfahrungen			Gewissenhaftigkeit			emotionale Stabilität			Entwicklung
			W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	
I1	12	♀																↗
I1	18	♂																↗≈
I1	5	♂																↗
I1	13	♂																↗
I1	11	♀																↗≈
I1	3	♀																≈
I1	17	♂																≈
I1	15	♂																↗↗
I1	20	♂																↗
I1	1	♀																≈
I1	7	♂																↗
I1	9	♂																↘
I1	4	♂																↗↗
I1	2	♀																≈
I1	16	♀																↗≈
I1	19	♂																↘≈
I1	8	♂																≈
I1	14	♂																↘≈
I1	6	♂																≈

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Tab. 44: Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus der Vergleichsgruppe

1			2			3			4			5			6			7
ID,	Geschlecht,		Hilfs- bereitschaft			Extraversion			Offenheit für Erfahrungen			Gewissen- haftigkeit			emotionale Stabilität			Ent- wick- lung
	MiG		W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	
V 5	♀																	↗≈
V 4	♂																	=
V 15	♀																	↗
V 8	♀																	↗
V 17	♂																	↗
V 3	♂																	≈
V 18	♀																	≈
V 14	♀																	≈
V 9	♂																	≈
V 2	♀																	≈
V 1	♀																	≈
V 12	♂																	↗
V 16	♂																	≈
V 6	♀																	↘≈
V 11	♂																	≈
V 7	♀																	↗
V 13	♀																	≈

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 1.

Gewissenhaftigkeit ist ein anderer Bereich, in dem sich die Kinder der Interventionsgruppe etwas besser entwickeln als die der Vergleichsgruppe. Gemäß den Angaben der Eltern haben sich von den vierzehn I1-Kindern, die in der ersten oder zweiten Welle eher nachlässig und unkonzentriert spielten und lernten, neun so positiv entwickelt, dass dieser Bereich keine Auffälligkeiten mehr zeigt. Dem gegenüber stehen sieben positive Entwicklungen bei dreizehn anfangs eher nachlässigen Kindern der Vergleichsgruppe. Gerade am Konzentrationsvermögen und einer gesteigerten, anhaltenden Aufmerksamkeit haben die Eltern und MentorInnen im Rahmen der Hofer Schulbegleitung viel gearbeitet, vereinzelt sogar mithilfe Sozialpädiatrischer Zentren. Nur in der Interventionsgruppe gab es bei drei Kindern erst zur dritten Welle hin eine Entwicklung zur Nachlässigkeit. Eines davon ist ein Junge, dessen Mutter zunehmend schwerkrank ist; die beiden anderen sind bisher unauffällige, familiär gering belastete Mädchen. Die Familie eines dieser Mädchen verhält sich nach Aussagen der Mentorin sehr unkooperativ, ist selten erreichbar und zeigt keine Eigeninitiative. Die Eltern

wiederum berichten über die Mentorin, dass diese nie Zeit habe und sich nur wenig kümmere. Die Schulbegleitung wirkt daher nur wenig und auch der Mentorenwechsel zur dritten Welle vermag daran nichts zu ändern. Bei dem anderen Mädchen hingegen ist die geringere Gewissenhaftigkeit eher überraschend, da sie als sehr interessiertes, aufmerksames und fleißiges Mädchen beschrieben wird (MD). Vermutlich ist ihre Nachlässigkeit eine eher temporäre Entwicklung.

Ein akutes Problem in der Interventionsgruppe ist die häufig instabile emotionale Verfassung der Kinder. Solche Probleme betreffen immerhin 18 der 19 Kinder der I1, während nur 13 der 17 betrachteten V-Kinder zu mindestens einem der drei Zeitpunkte unsicher und emotional wenig ausgeglichen waren. In beiden Gruppen gewinnen vier Kinder über die Zeit an Stabilität, es ergeben sich aber bei jeweils drei Kindern auch erst zur dritten Welle Probleme. Während die Hintergründe dafür in der Vergleichsgruppe nicht nachvollzogen werden können, geben die MentorInnen in der Interventionsgruppe Anhaltspunkte dafür.

Bei manchen Kindern kann aufgrund der positiven Berichte der MentorInnen vermutet werden, dass die emotionale Stabilität nicht real abnimmt, sondern nur in der Wahrnehmung der Eltern kritischer wird. Die MentorInnen arbeiten häufig aktiv daran, die Eltern-Kind-Interaktion zu stärken und elterliche Kompetenzen und Handlungsspielräume zu erweitern (siehe Teil E, Kapitel 5 ‚Erweiterung des elterlichen Handlungsspielraums‘). Ein positiver Nebeneffekt dieser verbesserten Beziehungen und der Vermittlung durch die MentorInnen ist, dass den Eltern die Sorgen und Probleme ihrer Kinder (stärker) bewusst werden. Dies spiegelt sich dann auch in den elterlichen Berichten wider, obwohl ein Vergleich mit den Berichten der MentorInnen oder Lehrerinnen das Gegenteil ausdrückt: Die Kinder werden ruhiger, selbstbewusster und in ihrem Umgang mit anderen entspannter – ein weiterer positiver Nebeneffekt der verbesserten Familienbeziehungen.

Der deutliche emotionale Einbruch eines bestimmten Jungen hingegen ist realer Natur, wie Lehrerin und Mentorin berichten. Eine ständig drohende Ausweisung aus Deutschland, welche schließlich auch durchgesetzt wird, belastet den Jungen zunehmend. Sowohl die Lehrerin als auch die Mentorin sprechen von immer größer werdender Unsicherheit, von großen Ängsten und Hemmungen, welche das Kind trotz der Verbesserungen in anderen Verhaltens- und schulischen Bereichen immer stärker belasten (L2; M2).

Auch das „enorm verändert[e]“ Verhalten (M3) von des Sohnes einer schwerkranken Mutter ist angesichts ihrer gesundheitlichen Verschlechterungen nachvollziehbar, die Mentorin fühlt sich teilweise hilflos und es fällt ihr schwer, den Kontakt aufrecht zu erhalten (M3). In Situationen wie dieser werden die Grenzen der Hofer Schulbegleitung offensichtlich. Eine Schulung der Ehrenamtlichen kann kaum auf solche Herausforderungen vorbereiten und auch eine vorausschauend zielgenaue Unterstützung durch psychologisch oder pädagogisch geschulte MentorInnen ist eher unrealistisch. Hier helfen jedoch die größere Objektivität und der häufig größere Handlungsspielraum der MentorInnen, die die Familien dazu anhalten können, an anderer Stelle Unterstützung zu suchen. Die Ehrenamtlichen können in dieser Situation durch regelmäßige Fallbesprechungen mit der Koordinatorin unterstützt werden.

Tab. 45: Verhalten der Kinder aus Interventionsgruppe 1 gegenüber Menschen im sozialen Umfeld

ID, Geschlecht, MiG	Ent- wick- lung	Verhalten ggü. MitschülerInnen (Lehrerinnensicht)	Verhalten ggü. Mutter (Mentorenangaben)	Verhalten ggü. Geschwistern (Anzahl Geschwister; Mentorenangaben)	Verhalten ggü. MentorIn (Mentorenangaben)
I1 12 ♀	↗	anfangs aufgeschlossen, zunehmend zurückhaltend, hilfsbereit, sensibel	natürlich	(3) natürlich	anfangs schüchtern, zunehmend offen
I1 18 ♂	↗≈	dominant, anziehend für andere	aufgeweckt & interessiert, zunehmend selbstbewusst & fordernd	(2) unauffällig, fürsorglich & seine Rechte verteidigend	anfangs zurückhaltend & höflich, zunehmend offen & vertraut
I1 5 ♂	↗	mischt sich in alles ein, Antreiber	mitteilungsbedürftig, abnehmend aggressiv	(1) liebevoll, hilfsbereit, geschwisterlich	aufgeschlossen, neugierig, brauchte anfangs Regeln, zunehmend regelkonform
I1 13 ♂	↗	anfangs zurückhaltend, zunehmend aufgeschlossen , zuverlässig	zufrieden & freundlich	(3) sehr wenig Streit, abnehmendes Interesse der Älteren	freundlich & aufgeschlossen
I1 11 ♀	↗≈	integriert, akzeptiert, höflich, freundlich, aufgeschlossen	anfangs sehr angepasst & teils unselbstständig, zunehmend intensiv & vertraut	(3) zunehmend vertraut	aufgeschlossen, zunehmend vertraut
I1 3 ♀	≈		zunehmende Achtung, abnehmendes Drängen	(1) aufgeschlossen	aufgeschlossen, wissbegierig, zunehmend vertraut & offen
I1 17 ♂	≈	Unruhestifter, egoistisch, grob, unkontrolliert	angepasst und ruhig, zunehmend stressreduziert	(1) anfangs konkurrierend & unruhig, zunehmend stressreduziert	höflich, aber unruhig, anerkennungsbedürftig
I1 15 ♂	↗↗	anfangs unangepasst, konzentrationslos, später albern, animateur		(5) freundlich	aufgeschlossen
I1 20 ♂	↗	unsicher, zunehmend ängstlich & gehemmt, manchmal aggressiv	ruhig & folgsam, zunehmend drängend wegen Geldmangel	(-)	höflich & offen
I1 1 ♀	≈		freundlich	(-)	freundlich, anfangs etwas schüchtern, zunehmend aufgeschlossen
I1 7 ♂	↗		anerkennungsbedürftig	(1)	eifrig & freundlich, zunehmend vertraut
I1 9 ♂	↘		normal	(1)	offen & zugänglich, zunehmend vertraut
I1 4 ♂	↗↗	anfangs Spaßvogel, später Aggressionsausbrüche	anfangs ungehorsam & lauernd, zunehmend entspannt	(2) anfangs sehr streitsüchtig & aggressiv, zunehmend entspannt & liebevoll	freundlich & liebenswert, anfangs verschlossen, zunehmend lebhaft
I1 2 ♀	≈		sehr anhänglich	(ja, keine genaueren Angaben)	anfangs sehr schüchtern, zunehmend vertraut & aufgeschlossen
I1 16 ♀	↗≈	anfangs zurückhaltend, zunehmend aufgeschlossen , kann auch zickig sein	aktiv, mitteilungsbedürftig, freundlich, vertraut	(ja, keine genaueren Angaben)	anfangs schüchtern, zunehmend vertraut & offen
I1 19 ♂	↘≈	dominant, störend, häufig aggressiv, Stimmungsschwankungen	anfangs zurückhaltend, zunehmend schwierig, weil Mutter schwerkrank	(1)	anfangs zurückhaltend, zunehmend anerkennungsbedürftig, offen & vertraut
I1 8 ♂	≈		schüchtern	(2) ruhig, zurückgezogen	sehr schüchtern
I1 14 ♂	↘≈	sehr zurückhaltend, ängstlich, introvertiert, spricht kaum, zeigt kaum Gefühle	sehr vertraut, Mutter fürsorglich & verwöhnend	(2)	freundlich, höflich, manchmal hinterlistig
I1 6 ♂	≈			(2)	zunehmend vertraut

Quelle: M1, M2, M3, L1, L2, L3, E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Tab. 46: Professionalität der MentorInnen

ID, Geschlecht, MiG	Ent- wick- lung	aktuell/bisher	
		Beruf mit Kindern	Ehrenamt mit Kindern
I1 12 ♀	↗		
I1 18 ♂	↗≈	alte M: ja neue M: ja	alte M: ja neue M: ja
I1 5 ♂	↗	Psychologin	ja
I1 13 ♂	↗		
I1 11 ♀	↗≈	ja	ja
I1 3 ♀	≈	alte M: ja	neue M: ja
I1 17 ♂	≈	ja	ja
I1 15 ♂	↗↗		ja
I1 20 ♂	↗		ja
I1 1 ♀	≈		
I1 7 ♂	↗	ja	
I1 9 ♂	↘		
I1 4 ♂	↗↗	ja	
I1 2 ♀	≈		neue M: ja alte M: ja neue M: ja
I1 16 ♀	↗≈		
I1 19 ♂	↘≈	ja	
I1 8 ♂	≈		ja
I1 14 ♂	↘≈	ja	
I1 6 ♂	≈	ja	

Quelle: M1, M2, M3, E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Mentorenwechsel zu dritter Welle

Es ist zu vermuten, dass ein diesen Handlungsspielraum vergrößernder Faktor die Professionalität der MentorInnen darstellt. Wenn sie vor dem Ehrenamt bei der Hofer Schulbegleitung bereits beruflich oder ehrenamtlich mit Kindern und Familien zu tun hatten, so kann man erwarten, dass ihre Kenntnisse dazu beitragen, dass sie bestmöglich auf die spezifischen Probleme und Herausforderungen der Familien eingehen können. Wie Tab. 46 darstellt, ist dieser vermutete Zusammenhang keinesfalls zwingend. Auch bei Kindern, die von in diesem Bereich unerfahrenen MentorInnen begleitet werden, können während des Beobachtungs

zeitraums positive Persönlichkeitsentwicklungen verzeichnet werden. Das intuitive Handeln der MentorInnen, das nicht durch Professionalität, aber durch individuelle Erfahrungen, Wertesysteme und Lebenswelten geprägt ist, ist demzufolge keinesfalls weniger wertvoll. Dennoch ist es sinnvoll, professionell erfahrene MentorInnen, die sich für ein Mentoring bereit erklären, gezielt einzusetzen. So wird einem Jungen, der bereits psychische Probleme aufweist, eine Mentorin zur Seite gestellt, die hier Erfahrung hat. Ein weiterer, stark verhaltensauffälliger Junge wird von einer Mentorin, Erfahrung mit spezieller Förderung hat, begleitet. Ähnliches gilt für einen Jungen, bei dem ADHS diagnostiziert wird. Stehen also professionelle Ehrenamtliche bereit, so können diese gezielt bei schwierigen Fällen eingesetzt werden. Darüber hinaus liegt es jedoch nicht in der Verantwortung einer Schulbegleitung, pädagogische oder psychologische Hilfe zu leisten – dafür sollten Stellen kontaktiert werden, die sich professionell und nur damit befassen. Dies zu erkennen und in der Familie anzuregen muss demnach Teil der Mentorenschulung sein. Sie sollten für verschiedenste Fälle gewappnet und informiert sowie gewillt sein, mit professionellen Stellen im Sinne der Familien zu kooperieren. Darüber hinaus gibt es Situationen und Probleme, die außerhalb der Wirkungsmöglichkeiten, der Befugnis und der eigenen Erwartungen der Hofer Schulbegleitung liegen. Die fachliche Begleitung durch eine sozialpädagogische KoordinatorIn spielt hier eine wichtige Rolle und schützt die MentorenInnen auch vor Überforderung.

E: Ergebnisse: Auswirkung auf die Eltern(kompetenz)

... Besonders gefiel mir, dass das Kind Vertrauen zu mir gefasst hat u[nd] ihre Schüchternheit abgelegt hat und ich bei dem Kind neue Interessen wecken konnte, und es immer wieder Situationen gab, in denen die Mutter offen um Rat fragte (M2)

... Die Mutter hat ihre Familie selbstständig zum Ausflug ins Höllental angemeldet und bei ihren Freundinnen sogar für die Teilnahme geworben (M2)

... Ich wundere mich, wie die Mutter trotzdem alles schafft. Sie macht eine Ausbildung + hat einen Second-hand-Laden. Der Haushalt ist top! Der Junge liest schon sehr gut, angeblich der Beste seiner Klasse (M2)

... Die Mutter wurde selbstbewusster, mutiger, offener, fröhlicher, hat mehrere Prüfungen bestanden (z.B. Einbürgerungstest) (E2)

1. Erziehungsziele und Erziehungsideale

Um die Lebensbedingungen der Kinder nachhaltig zu verbessern, ist es notwendig, dass die Aktivitäten der Hofer Schulbegleitung auch bei den Eltern ansetzen. Ein wichtiger Aspekt hierfür sind die Erziehungsziele und -ideale der Eltern. Denn diese erlauben einen Einblick in die Erziehungsschwerpunkte der Eltern, in Bereiche ihrer hauptsächlichen Aufmerksamkeit und eine Analyse der Aspekte, die ihnen weniger wichtig erscheinen. Sie erlauben auch Rückschlüsse darauf, wie bewusst und wichtig den Eltern die acht Aspekte von stärkender Erziehung (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006) sind. Die Erziehungsziele und -ideale der Eltern zu kennen ist wichtig für die MentorInnen, um zu wissen, welche Aspekte bestärkt und welche Anregungen zu Alternativen gegeben werden können (siehe auch Wissenschaftlicher Beirat für Erziehungsfragen 2005).

Die Erziehungsziele wurden mittels der Angaben der Eltern gemessen. Diese konnten zu allen Befragungszeitpunkten angeben, welche Erziehungsziele sie für ihr Kind als besonders wichtig erachteten. Zur Auswahl standen ihnen dabei: *Umgangsformen, keine Probleme machen/ordentliches Leben, gut Lernen/möglichst hoher Schulabschluss, Durchsetzungsvermögen, Fröhlichkeit/ Wohlfühlen, keine Schande über die Familie bringen, späterer Erfolg und Unterstützung der Familie*. Dabei konnten die Eltern mit 1 (*am wichtigsten*), 2 (*am zweitwichtigsten*) und 3 (*am drittwichtigsten*) angeben, wie wichtig ihnen die einzelnen Ziele sind. Durch die Immigration nach Deutschland haben die Familien mit Migrationshintergrund eine hohe Flexibilität bewiesen. Da sich diese auch in den Erziehungszielen zeigt, wurden auch die Erziehungsziele der Großeltern für die Eltern selbst abgefragt, um die Entfernung von den v.a. traditionellen Zielen der Großelterngeneration nachzuvollziehen. Befragt wurde jeweils nur ein Elternteil, so kann nicht genau festgestellt werden, ob sich die Erziehungsziele stark vom anderen Elternteil unterscheiden.

Die genannten Erziehungsideale von I1, I2 und V werden zunächst einzeln in Tab. 47 bis Tab. 49 dargestellt. Danach werden in Tab. 50 bis Tab. 52 die Erziehungsziele der eigenen Eltern den Erziehungszielen für das eigene Kind gegenübergestellt. Abschließend werden die Ziele *Wohlfühlen* und *möglichst hoher Schulabschluss* genauer betrachtet, da diese beiden auch Zielsetzung von Elementen der Hofer Schulbegleitung sind. So spielt für das Erziehungsziel *möglichst hoher Schulabschluss* v.a. der regelmäßige Kontakt zu den Lehrerinnen und der Besuch der Lehrerinnensprechstunden eine Rolle. Dies wird durch die Elemente der Hofer Schulbegleitung, insbesondere die MentorInnen und LernpartnerInnen unterstützt. Wohlfühlen kann durch die Hofer Schulbegleitung positiv beeinflusst werden, da es v.a. mit der Integration in das Leben in Hof

verbunden ist. Dies kann etwa gefördert werden durch die Vermittlung der Kinder in Vereine oder durch die Erschließung des sozialen Nahraums durch Unternehmungen mit der Familie oder den Kindern.

Interventionsgruppe 1

Die Interventionsgruppe 1 bewertet die Erziehungsziele *möglichst hoher Schulabschluss*, *Wohlfühlen*, *keine Probleme machen/ordentliches Leben* und *Durchsetzungsvermögen* über die Erhebungszeitpunkte hinweg als wichtigste Erziehungsziele. Bei der ersten Befragung nennen 14 Eltern das Erziehungsziel *möglichst hoher Schulabschluss*, 15 *Wohlfühlen* und neun *keine Probleme machen/ordentliches Leben*. Die Wichtigkeit von *möglichst hoher Schulabschluss* und *Wohlfühlen* nimmt zum dritten Zeitpunkt ab. *Wohlfühlen* erhält trotz der geringeren Nennungshäufigkeit zum Zeitpunkt 3 öfter die Bewertung *am allerwichtigsten*. *Keine Probleme machen/ordentliches Leben* bleibt mit neun Nennungen konstant. Auffällig ist, dass *Durchsetzungsvermögen* zum ersten Messzeitpunkt nur vier Bewertungen erhält und mit der Zeit an Bedeutung gewinnt: zum dritten Zeitpunkt wird es von elf Eltern genannt. Alle anderen Erziehungsziele werden weniger häufig genannt und sind relativ konstant. *Keine Schande über die Familie bringen* wird z.B. nur von einer Familie angegeben.

Dabei ist auffällig, dass ein *möglichst hoher Schulabschluss* v.a. für Familien mit Migrationshintergrund ein wichtiges Erziehungsziel darstellt. Dies kann durch die hohe Bildungsaspiration von Migranten erklärt werden, denn die Familien immigrieren häufig in der Absicht, den eigenen Kindern in einem anderen Land bessere Erfolgchancen zu ermöglichen. Zugleich erhoffen sich die Familien durch eine hohe Bildung der Kinder generell ein besseres Ansehen und Prestige für die Familie (Leyendecker 2011b, S. 245). Dennoch nimmt die Häufigkeit der Nennungen von *möglichst hoher Schulabschluss* und *späterer Erfolg* im Verlauf ab; ersterer bleibt aber auch weiterhin sehr wichtig für die I1. Der Grund für den Rückgang der Nennungen kann mit einer Realisierung der schulischen Leistungen der Kinder, Gespräche und Einstellungen von MentorInnen, häufigeren Lehrerinnenkontakt und die Besinnung auf andere Werte und Erziehungsziele zusammenhängen. *Wohlfühlen* wird von allen Familien ohne Migrationshintergrund genannt und ist auch bei acht Familien mit Migrationshintergrund ein wichtiges Erziehungsziel. Die Wichtigkeit von *Wohlfühlen* nimmt im Zeitablauf zu, auch wenn die Anzahl der Nennungen etwas zurückgeht. Das Erziehungsziel *Durchsetzungsvermögen* erfährt über die Zeit immer mehr Nennungen und gewinnt zudem an Priorität. Dies kann mit der persönlichen und schulischen Entwicklung der Kinder in Zusammenhang gebracht werden. Eltern wollen ihre Kinder zu mehr Eigenständigkeit und Durchsetzungsvermögen erziehen, gerade wenn sie älter werden und sich in der Schule beweisen müssen. Zusätzlich kann das konstant bleibende Erziehungsziel *keine Probleme machen/ordentliches Leben* diesen Trend erklären. Womöglich liegt ein Augenmerk der MentorInnen auch darauf, dass die Kinder lernen, stark und durchsetzungsfähig zu sein und dies den Eltern gegenüber kommunizieren.

Untersucht man die Erziehungsziele mit Blick auf das Geschlecht der Kinder, kann man feststellen, dass ein *möglichst hoher Schulabschluss* und *Wohlfühlen* für Jungen und Mädchen gleich häufig genannt wird. Unterschiede im Geschlecht gibt es jedoch bei den Erziehungszielen *Unterstützung der Familie* und *Durchsetzungsvermögen*, die v.a. bei Jungen genannt werden. Für Mädchen wird häufig das Erziehungsziel *späterer Erfolg* genannt. Dieses Ziel ist v.a. für Mädchen aus türkischstämmigen Familien wichtig und es zeigt sich, dass diese im Bildungssystem auch sehr erfolgreich sind (Leyendecker 2011b, S. 244).

Tab. 47: Erziehungsziele und -ideale der Interventionsgruppe 1

ID, Geschlecht, MiG	Ein- Eltern- Familie	Umgangsformen			keine Probleme machen, ordent- liches Leben			Möglichst hoher Schulabschluss			Durchsetzungs- vermögen			Wohlfühlen, Fröhlichkeit			keine Schande über Familie bringen			späterer Erfolg			Unterstützung der Familie		
		W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3
I1 1 ♀	nein							2	2	3			1	1	1	2					3	3			
I1 2 ♀	ja				1	2	2						3	2	1	1				3	3				
I1 3 ♀	nein							2	1	3		3	2	1	2	1							3		
I1 4 ♂	ja			2	1	3	2		2					2	1	1							3		
I1 5 ♂	ja	3	2	1				2	1	2					3							1		3	
I1 6 ♂	nein				1				3	3	2	2	2	3	1	1									
I1 7 ♂	ja						3		2	2	1	1	1	3					2				3		
I1 8 ♂	ja				1	2	2	2	1	1						3							3	3	
I1 9 ♂	nein		3		1		3	2	2			1							3				1	2	
I1 11 ♀	nein		3		3		3	2	1	1									1				2	2	
I1 12 ♀	nein		2		3			1	3	3			2	2	1	1									
I1 13 ♂	ja	3						2	3	3		1	1	1		2				2					
I1 14 ♂	nein			3		3	2	2	3					1		1						1		2	
I1 15 ♂	nein		2		1			1	1	2		3					3	2					3		
I1 16 ♀	ja	3		3			2	1	3		1			2	2	1									
I1 17 ♂	nein										1	2	3	2	1	1						3	3	2	
I1 18 ♂	ja		3					2		3		2	1	1	1	2			3						
I1 19 ♂	nein			1		2	3	1						2						3	2	3	1		
I1 20 ♂	ja		3		2	1		3			2			1											
		3	7	5	9	6	9	14	14	11	4	8	11	15	10	12	1	1	5	4	2	7	6	6	
		15			24			39			23			37			2			11			19		

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Vergleichsgruppe

Die Eltern der Vergleichsgruppe nennen am häufigsten die Erziehungsziele *Wohlfühlen*, *möglichst hoher Schulabschluss* und *Unterstützung der Familie*. *Wohlfühlen* gewinnt über die Zeit an Bedeutung und wird von nahezu allen Familien, die es in der letzten Befragung angeben, als *am allerwichtigsten* bewertet. Insgesamt nennen neun Familien *Wohlfühlen* zum ersten und 14 zum dritten Zeitpunkt. *Möglichst hoher Schulabschluss* wird von nahezu allen Familien, zum ersten Zeitpunkt genannt (dreizehnmal), verliert aber an Bedeutung und wird zum dritten Zeitpunkt nur noch achtmal als Erziehungsziel angegeben. Die *Unterstützung der Familie* ist ein weiteres häufiges Erziehungsziel, das anfangs von acht Familien und zum dritten Zeitpunkt von zehn Familien genannt wird. Bei den weniger häufig genannten Erziehungszielen ist auffällig, dass *keine Probleme machen/ordentliches Leben*, anders als in der Interventionsgruppe 1, nur insgesamt von drei Familien genannt wird. Auch der Wunsch nach mehr *Durchsetzungsvermögen* ist hier weniger stark ausgeprägt und nimmt sogar über die Zeit hinweg ab. Wie schon in I1 ist auch in der Vergleichsgruppe das Erziehungsziel *keine Schande über die Familie bringen* sehr schwach ausgeprägt und wird beim ersten Zeitpunkt nicht gewählt. Zwei Familien bewerten zur zweiten Befragung dieses Erziehungsziel mit am zweitwichtigsten. Bei einer Familie gewinnt es sogar an Bedeutung und ist zum dritten Zeitpunkt das allerwichtigste Erziehungsziel. Die anderen Familien nennen es nun nicht mehr.

Die Untersuchung der Erziehungsziele nach dem Geschlecht der Kinder zeigt, dass bei Jungen v.a. *Umgangsformen* genannt werden. Bei Mädchen werden *Durchsetzungsvermögen* und *möglichst hoher Schulabschluss* angegeben. Die Erziehungsziele *Wohlfühlen* und *Unterstützung der Familie* sind für Mädchen und Jungen gleich bedeutend. Im Vergleich zur Interventionsgruppe 1 kann man feststellen, dass sich die beiden Gruppen in ihren Erziehungszielen nach Geschlechtern sehr voneinander unterscheiden. *Durchsetzungsvermögen* wird in der Interventionsgruppe 1 eher für Jungen genannt, in der Kontrollgruppe für Mädchen. *Wohlfühlen* hingegen wird in beiden Gruppen für Mädchen und Jungen genannt. Der Unterschied in den geschlechtsspezifischen Erziehungszielen kann auf den geringeren Anteil an Familien mit Migrationsgeschichte in der Vergleichsgruppe zurückgeführt werden und darauf, dass sich dort andere Erziehungsziele finden lassen. Untersucht man die Familien mit und ohne Migrationsgeschichte hinsichtlich ihrer Erziehungsziele, so fällt auf, dass die Familien ohne Migrationsgeschichte mehr Wert auf *Umgangsformen*, *Durchsetzungsvermögen* und *Wohlfühlen/Fröhlichkeit* legen. Da in diesen Gruppen aber unterschiedlich viele Mädchen und Jungen sind, könnten sich die Erziehungsziele auch zufällig zwischen den Gruppen unterscheiden.

Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die Interventionsgruppe 1 und die Vergleichsgruppe in ihren Erziehungszielen nur in wenigen Punkten unterscheiden. Ein deutlicher Unterschied ist das Erziehungsziel *Wohlfühlen*, das in I1 zwar seltener genannt, dafür aber häufiger mit *am allerwichtigsten* bewertet wird. In der Vergleichsgruppe gewinnt es konstant an Bedeutung. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass *keine Probleme machen/ordentliches Leben* in der Interventionsgruppe 1 in den drei wichtigsten Erziehungszielen liegt, aber in der Vergleichsgruppe mit nur drei Nennungen einen der hintersten Plätze einnimmt. Die Erziehungsziele *möglichst hoher Schulabschluss* und *späterer Erfolg* verlieren in beiden Gruppen an Bedeutung. Grund hierfür ist die Verlagerung der Wünsche hin zu anderen Erziehungszielen wie *Wohlfühlen* und *Durchsetzungsvermögen*.

Tab. 48: Erziehungsziele und -ideale der Vergleichsgruppe

ID, Geschlecht, MiG	Ein- Eltern- Familie	Umgangsformen			keine Probleme machen, ordent- liches Leben			Möglichst hoher Schulabschluss			Durchsetzungs- vermögen			Wohlfühlen, Fröhlichkeit			keine Schande über Familie bringen			späterer Erfolg			Unterstützung der Familie		
		W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3
V 1 ♀	nein						3	1	1	1	3						2			2	3				2
V 2 ♀	nein							1				3	3	2	1	1							3	2	2
V 3 ♂	nein	1	2	3									2	2	1	1				3	3				
V 4 ♂	nein							1	2	3	2				1	1						3	3	2	
V 5 ♀	ja							3			2	2	2	1	1	1					3	3			
V 6 ♀	nein							2			3	2	2	1	1	1					3				3
V 7 ♀	nein	3		3				2		1	1	1			2	2							3		
V 8 ♀	nein							3	3	3				2	1	1							1	2	2
V 9 ♂	nein				1	3			3								2	1							2
V 10 ♀	nein							1												2			3		
V 11 ♂	ja	1	3	2		1		2		3						1							3	2	
V 12 ♂	nein			2	3			1		1					2					2	1	3		3	
V 13 ♀	ja				1			2	2	3		3			1	1						3		2	
V 14 ♀	ja				1				2			3	2	2	1	1						3		3	
V 15 ♀	nein	3									1	2	1	2	1	2							3	3	
V 16 ♂	ja	1	3	2				2	1	3		2		3		1									
V 17 ♂	nein	2	3	3								2	1	1	1							3	2		
V 18 ♀	nein	2	3				2	1	2						1	1				3					3
		7	5	6	3	2	3	13	8	8	6	8	7	9	13	14	2	1		5	5	2	8	8	10
		18			8			29			21			36			3			12			26		

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Tab. 49: Erziehungsziele und -ideale der Interventionsgruppe 2

ID, Geschlecht, MiG	Ein- Eltern- Familie	Umgangs- formen		keine Probleme machen, ordent- liches Leben		Möglichst hoher Schul- abschluss		Durch- setzungs- vermögen		Wohl- fühlen, Fröhlichkeit		keine Schande über Familie bringen		späterer Erfolg		Unter- stützung der Familie	
		W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2
I2 1 ♀	nein	1		3	2					1						2	3
I2 2 ♂	nein		3	2			2							1		3	1
I2 3 ♀	nein	3	3	1	1	2				2							
I2 4 ♀	nein		2			1	3	3		2	1						
I2 6 ♀	nein	3						2						1			
I2 7 ♀	nein	2	3			3	2									1	1
I2 8 ♂	nein					2	3	3	2	1	1						
I2 9 ♀	nein					3	3	2	2	1	1						
I2 10 ♀	nein		3			3		2	2	1	1						
I2 11 ♀	nein		1			1		2		3		3		2			
I2 12 ♂	ja			2	1	3						3				2	1
I2 13 ♂	ja	3	3					1	2	2	1						
I2 14 ♂	ja	2	3					3	2	1	1						
I2 15 ♂	ja	1	2	3				3		1				2			
I2 16 ♀	nein		3			1	1			3	2					2	
I2 17 ♂	nein		3					3	2	1	1					2	
I2 18 ♂	nein	3				2	3		2		1					1	
		8	11	4	3	10	8	8	9	8	13	2	0	4	0	7	4
		19		7		18		17		21		2		4		11	

Quelle: E1, E2; N= 17, missing= 0.

Interventionsgruppe 2

Für die Interventionsgruppe 2 sind *Wohlfühlen*, *Umgangsformen* und *möglichst hoher Schulabschluss* die häufigsten Erziehungsziele der Eltern. Die ersten beiden gewinnen zum zweiten Zeitpunkt an Bedeutung. So nennen zum ersten Zeitpunkt acht Eltern *Wohlfühlen* als Erziehungsziel und zum zweiten Zeitpunkt 13 Eltern. Die Häufigkeit von *Umgangsformen* steigt von acht auf elf Nennungen. *Möglichst hoher Schulabschluss* hingegen verliert leicht an Bedeutung: zum zweiten Zeitpunkt nennen es noch acht Eltern, zuvor waren es zehn. Auffällig ist, dass die zum ersten Zeitpunkt genannten Ziele *keine Schande über die Familie bringen* (zwei Nennungen) und *späterer Erfolg* (vier Nennungen) bei der letzten Befragung nicht mehr angegeben werden. Der Wegfall von *keine Schande über die Familie bringen* kann mit dem Einbringen von neuen Ideen durch MentorInnen in die Familie zusammenhängen. Wie bei den anderen Gruppen ist auch hier der Wegfall von *späterer Erfolg* mit der Realisierung der schulischen Leistung der Kinder und der Umorientierung der Erziehungsziele eventuell auch durch den Einfluss der Hofer Schulbegleitung zu erklären.

Hinsichtlich dem Geschlechterunterschieden ähneln sich I2 und I1, weswegen nicht weiter darauf eingegangen wird.

Vergleich der drei Gruppen

Vergleicht man alle drei Gruppen miteinander, so ergeben sich trotz der unterschiedlichen Lebenssituationen, die sich in den Belastungsfaktoren widerspiegeln (siehe Teil C) und vermutlich Auswirkungen auf die Erziehungsziele haben, Gemeinsamkeiten.

So nimmt in allen Gruppen die Wichtigkeit von *möglichst hoher Schulabschluss* und *späterer Erfolg* ab, in I2 wird *späterer Erfolg* sogar nicht mehr genannt. Zwar sind Mädchen, v.a. aus türkischstämmigen Familien, bildungsmäßig sehr erfolgreich, jedoch zeigt die Forschung, dass Kinder aus zugewanderten Familien, im Vergleich zu Kindern mit deutscher Muttersprache, deutlich schlechter abschneiden (Leyendecker 2011b, S. 244). Durch die ersten Erfahrungen mit der Schule und der Rückmeldung durch die Lehrkräfte und die MentorInnen realisieren die Eltern möglicherweise, dass ihre hohen Bildungsaspirationen (Relikowski, Yilmaz & Blossfeld 2011) nicht erreichbar sind, weshalb sich ihre Erziehungsideale etwas verschieben. Ganz aufgegeben werden sie jedoch nicht, da Bildung in allen Schichten der türkischen Gesellschaft als wichtiges Gut angesehen wird (Leyendecker 2011b, S. 245). Hinzu kommt, dass v.a. die türkischen Eltern das ‚duale System‘ in Deutschland nicht kennen und qualifizierte Berufe direkt mit akademischen Abschlüssen verbinden, wie es in der Heimat in der Regel auch üblich ist (Uslucan 2007, S. 12). Viele der betrachteten Familien stammen aus der Türkei, weshalb diese Erklärung für sie wohl zutrifft. Aber auch die hohe Bedeutung von Bildung in den anderen Familien mit Migrationsgeschichte erklärt Leyendecker (2003, S. 277), da die Kinder eine hohe „Lern- und Anstrengungsbereitschaft“ aufweisen.

Wohlfühlen ist in allen Gruppen eines der wichtigsten Erziehungsziele. I2 und V ähneln sich darin, dass dieses Ideal mit der Zeit wichtiger wird. In I1 nimmt die Häufigkeit der Nennungen ab, jedoch verliert das Erziehungsziel nicht an Wichtigkeit.

Durchsetzungsvermögen findet sich bei allen Gruppen etwa mit der gleichen Häufigkeit und ist auch für alle wichtig. Für I1 und I2 nimmt die Wichtigkeit über die Zeit sogar noch zu, bei V bleibt dieses Erziehungsziel im Zeitablauf konstant. Dies kann als Einfluss der MentorInnen auf die Ideale der Eltern gewertet werden. Durch ihre Interaktion mit dem Kind und den Eltern, indem sie mit dem Kind üben, sich durchzusetzen und die eigene Position zu benennen und zu verteidigen, regen sie zu

informellen Lernprozessen an. So bestärken die MentorInnen die Kinder mit Aussagen wie „Hey, du bist gut!“ (MA1).

Keine Schande über die Familie bringen wird von allen Befragten nur vereinzelt benannt. In I2 taucht dieses Erziehungsziel zum ersten Zeitpunkt mit der Bewertung *am dritt wichtigsten* bei zwei Familien auf, verschwindet aber zum zweiten Zeitpunkt. In I1 wird das Erziehungsziel nur von einer Familie zum zweiten Zeitpunkt genannt, gewinnt aber zum dritten Zeitpunkt an Bedeutung und wird mit *am zweit wichtigsten* bewertet. Die Vergleichsgruppe zeigt ein ähnliches Bild: auch hier beginnen zwei Familien mit der Nennung dieses Erziehungszieles beim zweiten Messzeitpunkt. Bei einer Familie der Vergleichsgruppe hält sich dieses Ziel und wird sogar mit *am aller wichtigsten* bewertet.

Neben den Gemeinsamkeiten in den Erziehungszielen gibt es aber auch Unterschiede, wie aus den unterschiedlichen Lebenslagen zu vermuten war. Das Erziehungsziel *keine Probleme machen/ordentliches Leben* ist v.a. für I1 wichtiger als für die anderen Gruppen und befindet sich hier unter den wichtigsten Erziehungszielen. I2 und V nennen dieses Ziel deutlich seltener. Über die Zeitpunkte hinweg bleibt *keine Probleme machen/ordentliches Leben* bei I1 und V konstant, bei I2 nimmt es leicht ab.

Umgangsformen sind v.a. für die beiden Interventionsgruppen wichtig. In I2 hat dieses Erziehungsziel über beide Zeitpunkte hinweg die zweithäufigsten Nennungen und wird sogar zum zweiten häufiger angegeben. In I1 steigen die Wichtigkeit und die Häufigkeit der Nennungen von *Umgangsformen* bei den Familien zum zweiten Zeitpunkt an, sinken aber zur dritten Befragung wieder etwas ab. V nennt *Umgangsformen* zu allen drei Zeitpunkten etwa gleich häufig, die Wichtigkeit nimmt jedoch ab. Zudem ist dieses Erziehungsziel nicht unter den wichtigsten.

Unterstützung der Familie kommt in der Vergleichsgruppe häufiger vor und wird auch im Zeitverlauf wichtiger, wobei relativ viele Eltern es auch als dritt wichtigstes Erziehungsziel nennen. Für die Gruppen I1 und I2 ist dieses Ziel weniger bedeutsam. *Unterstützung der Familie* spielt für I2 eine wichtigere Rolle als in I1, hier bekommt dieses Erziehungsziel deutlich häufiger die höchste Priorität. Uslucan 2007 erklärt die Bedeutung der Familie als „protektive Ressource“, v.a. bei den Familien, die finanzielle Probleme haben oder „intensive Diskriminierung und extreme soziale Benachteiligung“ erfahren (Uslucan 2007, S. 8).

Die Auswertung ergibt, dass sich die alleinerziehenden Mütter von den Paarfamilien in ihren Erziehungszielen unterscheiden. Sie nennen besonders häufig *Wohlfühlen* und *keine Probleme machen/ordentliches Leben*. In I1 geben alle alleinerziehenden Mütter *Wohlfühlen* relativ konstant über die Zeit hinweg und mit einer hohen Wichtigkeit an. Fünf von acht Alleinerziehenden nennen zudem noch *keine Probleme machen/ordentliches Leben*. Die alleinerziehenden Mütter der I2 zeigen die gleichen Tendenzen, auch wenn in dieser Gruppe nur drei Mütter alleinerziehend sind, was eine genaue Analyse und Interpretation nicht möglich macht. Grund für die hohe Bedeutung der Erziehungsziele *Wohlfühlen* und *keine Probleme machen/ordentliches Leben* bei Alleinerziehenden ist vermutlich der Wunsch, dass es den Kindern trotz der angespannten familiären Situation gut geht. Eine Trennung zieht häufig auch viele Veränderungen des Alltags der Familie nach sich. So steht häufig ein Auszug oder ein Wohnungswechsel an; erhöhte Arbeitszeiten der Mutter, eine Reduktion der gemeinsamen Zeit, emotionale Belastung und Verwirrung und eine veränderte Rollenverteilung sind die Folge. Zudem kann vermutet werden, dass die Mutter nach der schwierigen Situation der Trennung und eventuellen Sorgerechtsfragen sehr mit sich selbst beschäftigt, so dass sie sich wünscht, dass das Kind nicht zusätzlich Probleme macht.

Erziehungsziel möglichst hoher Schulabschluss

Ein *möglichst hoher Schulabschluss* ist in allen Gruppen ein häufig genanntes Erziehungsziel. Allerdings nimmt seine Bedeutung über die Zeit hinweg deutlich ab und taucht teilweise zum dritten Zeitpunkt nicht mehr unter den drei wichtigsten Erziehungszielen auf. Nachdem es ungewöhnlich ist, wenn kein *möglichst hoher Schulabschluss* genannt ist, soll analysiert werden, welche Familien dies tun, welche Erziehungsziele von diesen genannt werden und was der Grund für eine Veränderung der Erziehungsziele im Verlauf der Befragung sein könnte.

In I1 wird von zwei und in I2 von sechs Familien *möglichst hoher Schulabschluss* nicht angegeben. Diese Familien haben alle einen hohen Belastungsindex, sind häufig Deutsche oder sprechen Deutsch als Familiensprache, wenn sie eine Migrationsgeschichte haben. Ein Großteil dieser Familien legt mehr Wert auf *Wohlfühlen*, *Durchsetzungsvermögen* und *Umgangsformen*. Bei den Familien der I1 und I2, die *möglichst hoher Schulabschluss* als Erziehungsziel zu früheren Zeitpunkten nennen, ist auffällig, dass dieses Erziehungsziel zum dritten Zeitpunkt bei sechs (I1) bzw. vier Familien (I2) verschwindet. Sie nennen stattdessen *keine Probleme machen/ordentliches Leben*, *Umgangsformen* und *Wohlfühlen*.

Eine mögliche Erklärung können die problematische familiäre Situation und die weniger gute Schulleistung bieten. Die Eltern merken, dass das Kind nicht die erhofften Leistungen in der Schule erzielt und realisieren, dass andere Ziele besser und wichtiger für das Kind sind. Auch der Einfluss der MentorInnen mit möglicherweise neuen Sichtweisen kann, v.a. bei Familien mit Migrationshintergrund, die Bedeutung von Erziehungszielen verändern.

Erziehungsziel Wohlfühlen

Das Erziehungsideal *Wohlfühlen* gewinnt im Verlauf der Befragung immer stärker an Bedeutung. Gerade für das Selbstvertrauen der Kinder und für eine positive kindliche Entwicklung ist es wichtig, dass Kinder sich wohlfühlen. Eltern unterstützen ihre Kinder darin, wenn sie ihnen etwa Liebe schenken, Mut machen oder zuhören (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006). Gerade dies sind Aspekte, auf die die Arbeit der MentorInnen abzielt. Deshalb ist es auffällig, wenn dieses Ziel bei Familien verschwindet oder gar nicht genannt wird. Diese Familien sollen nun genauer betrachtet werden.

In I1 sind es drei und in V zwei Familien, die *Wohlfühlen* nicht nennen. Für diese Familien sind andere Erziehungsziele wichtiger, wie *möglichst hoher Schulabschluss* und *keine Probleme machen/ordentliches Leben*. Alle Familien haben eine Migrationsgeschichte, sie haben türkische, arabische und russische Wurzeln, daher könnte das Nicht-Nennen von *Wohlfühlen* traditionelle Gründe haben. Zudem weisen die Familien der I1 finanzielle Probleme auf und die Eltern geben häufig an, dass sie sich eine schulische Verbesserung ihrer Kinder wünschen. Diese zwei Beobachtungen könnten der Grund dafür sein, dass *Wohlfühlen* für diese Familien keine bedeutende Rolle spielt, sondern eher das Streben nach *möglichst hohem Schulabschluss* und *keine Probleme machen/ordentliches Leben*. Der Wunsch nach besseren Schulleistungen der Kinder findet sich auch in I2. Hier geben vier Familien das Erziehungsziel *Wohlfühlen* nicht an. Drei Familien weisen eine Migrationsgeschichte auf. Hier ist zu beobachten, dass alle Familien das Erziehungsziel *Unterstützung der Familie* nennen, da diese Familien familiäre Belastungen aufweisen, wie z.B. Krankheit von Familienangehörigen, viele Kinder oder einen Vater, der kaum zu Hause ist.

Erziehungsziele isolierter Familien

Eine Frage, die nur den Eltern der Interventionsgruppen gestellt wurde, ist *Haben Sie jemanden, der Ihnen aushilft?* Familien, die diese Frage mit *nein* oder *kann ich nicht sagen* beantworten, sollen nun genauer untersucht werden. Es wird angenommen, dass Familien, die niemanden haben, an den sie sich wenden können, von ihren Kindern erwarten, dass sie die Familie stärker unterstützen. In der I1 antworten zum ersten Zeitpunkt zwei Familien auf die Frage der Hilfe mit *nein* oder *kann ich nicht sagen*, in I2 sogar sieben. Eine Kombination mit dem Erziehungsziel *Unterstützung der Familie* ist bei I1 nur zum zweiten Zeitpunkt einmal zu beobachten, in I2 findet sich diese Kombination viermal. Zu den nächsten Zeitpunkten nehmen die Nennungen jedoch stark ab und nur noch eine Familie aus I1 und eine aus I2 äußern das Ziel *Unterstützung der Familie*. Betrachtet man die Erziehungsziele der isolierten Familie der I1, so werden *möglichst hoher Schulabschluss* und *keine Probleme machen/ordentliches Leben* wichtiger. Bei den sozial isolierten Familien der I2 stehen v.a. die Erziehungsziele *möglichst hoher Schulabschluss*, *Durchsetzungsvermögen* und *Wohlfühlen* auf den vorderen Plätzen. Eine mögliche Erklärung für die Abnahme der Wichtigkeit der *Unterstützung der Familie* könnte sein, dass sich die Eltern im Verlauf der Hofer Schulbegleitung besser in die Hofer Gemeinschaft integrieren können und eventuell jetzt durch den/die MentorIn eine Ansprechperson haben, die ihnen bei Schwierigkeiten unter die Arme greift und die Familie unterstützt.

Die Erziehungsziele der eigenen Eltern

Neben den Erziehungszielen der Eltern der an der Hofer Schulbegleitung teilnehmenden Kinder wurden auch die Ideale von deren Eltern abgefragt. So sollen Veränderungen und Entfernungen v.a. von traditionellen Erziehungszielen aufgezeigt werden. Unter traditionellen Erziehungszielen sind *Unterstützung der Familie*, *Umgangsformen* und *keine Schande über die Familie bringen* zu verstehen. Die Frage nach den Zielen der eigenen Eltern wurde jeweils zum ersten Zeitpunkt gestellt und die Eltern beurteilten die Wichtigkeit der Erziehungsziele ihrer eigenen Eltern mit *am wichtigsten*, *am zweitwichtigsten* und *am drittwichtigsten* retrospektiv und aus ihrer Sichtweise. Im Folgenden ist von Erziehungszielen der Großeltern die Rede, um Verständlichkeit zu gewährleisten.

Die Erziehungsziele der Großeltern unterscheiden sich teilweise stark von denen der Eltern (siehe Tab. 50 bis Tab. 52). So werden in der Interventionsgruppe 1, Tab. 50 belegt, die Ziele *Wohlfühlen* und *späterer Erfolg* für die Großeltern nur einmal angegeben. Den Großeltern sei besonders *keine Probleme machen/ordentliches Leben*, *Umgangsformen* und *Unterstützung der Familie* wichtig, fast alle Familien mit Migrationsgeschichte legen sehr viel Wert auf diese Ziele. Nur eine Mutter gibt an, dass ihren Eltern *Wohlfühlen am zweitwichtigsten* sei. Im Vergleich zu den befragten Eltern kann man feststellen, dass sich ihre Erziehungsziele von denen der Großeltern unterscheiden. Zwar sind die Erziehungsziele, die diese mit *am wichtigsten* bewerten, häufig noch bei den Eltern zu finden und auch *keine Probleme machen/ordentliches Leben* hat weiterhin eine große Bedeutung. Jedoch legen die Eltern der I1 viel mehr Wert auf einen *möglichst hohen Schulabschluss* und *Wohlfühlen*. *Unterstützung der Familie* bleibt bei den Familien wichtig, die Migrationsgeschichte aufweisen und/oder alleinerziehend sind. Das Erziehungsziel *keine Schande über die Familie bringen* wird zweimal für die Ideale der Großeltern genannt, findet sich aber bei den eigenen Erziehungszielen nicht mehr. Dagegen ist zu beobachten, dass von Eltern das Ziel *keine Schande über die Familie bringen* genannt wird, dies aber nicht bei den Erziehungszielen der Großeltern auftaucht.

ID, Geschlecht, MiG	Umgangs- formen	keine Probleme machen/ ordent- liches Leben	möglichst hoher Schul- abschluss	Durch- setzungs- vermögen	Wohl- fühlen, Fröhlichkeit	keine Schande über Familie bringen	späterer Erfolg	Unter- stützung der Familie
I1 1 ♀	1		2					3
I1 2 ♀	1		2	3				
I1 3 ♀	1	2						3
I1 4 ♂		1		2				3
I1 5 ♂	1	3	2					
I1 6 ♂		1	2				3	
I1 7 ♂	2	1						3
I1 8 ♂	1	3			2			
I1 9 ♂	1	2				3		
I1 11 ♀	1					2		3
I1 12 ♀	2	1						3
I1 13 ♂	1	3						3
I1 14 ♂	2	3						1
I1 15 ♂	2	1						3
I1 16 ♀	3	1						2
I1 17 ♂		3		2				1
I1 18 ♂	2	1						3
I1 19 ♂		2	3					1
I1 20 ♂	1	2						3
	15	16	5	3	1	2	1	15

Tab. 51: Erziehungsziele und -ideale der Großeltern von Interventionsgruppe 2

Quelle: E1; N= 17, missing= 0.

Für Großeltern der Familien der I2 werden dieselben Ziele wie für die Großeltern der I1 angegeben (siehe Tab. 51). Auch hier scheinen *keine Probleme machen/ordentliches Leben*, *Umgangsformen* und *Unterstützung der Familie* die wichtigsten Erziehungsziele zu sein. *Späterer Erfolg* wird in keinem Fall als Erziehungsziel der Großeltern angegeben. Jedoch haben etwas mehr als die Hälfte der Eltern wahrgenommen, dass ihren Eltern *keine Schande über die Familie bringen* wichtig ist. Bei den Eltern wirkt sich diese häufige Nennung aber nicht auf die eigenen Erziehungsziele aus. Hingegen ist in I2 die Bedeutung von *Umgangsformen* besonders wichtig, was mit der Rückbesinnung auf die eigene Erziehung erklärt werden kann.

Für die Großeltern der Vergleichsgruppe wird eine breitere Streuung bei ihren Erziehungszielen angegeben (siehe Tab. 52). Die häufigsten Nennungen haben wie schon bei I1 und I2 die Ziele *Umgangsformen* und *Unterstützung der Familie*. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen sagen die Eltern, dass die Großeltern zusätzlich noch Wert auf *hohen Schulabschluss* und *keine Schande über die Familie bringen* gelegt hätten. Hier kann kein Unterschied zwischen Familien mit Migrationsgeschichte und deutschen Familien beobachtet werden.

Tab. 52: Erziehungsziele und -ideale der Großeltern der Vergleichsgruppe

ID,	Geschlecht,		Umgangs- formen	keine Probleme machen/ ordent- liches Leben	möglichst hoher Schul- abschluss	Durch- setzungs- vermögen	Wohl- fühlen, Fröhlichkeit	keine Schande über Familie bringen	späterer Erfolg	Unter- stützung der Familie
		MiG								
V 1	♀		2	1				3		
V 2	♀				1		2			3
V 3	♂		1	2				3		
V 4	♂				2	3				1
V 5	♀		1				2		3	
V 6	♀		1	2						3
V 7	♀		1		2		3			
V 8	♀		1					2		3
V 9	♂									
V 10	♀			1				2		3
V 11	♂		1	2						3
V 12	♂				1			2		3
V 13	♀		2		1					3
V 14	♀		2	1				3		
V 15	♀					1	2			3
V 16	♂		1		2			3		
V 17	♂		1		3					2
V 18	♀									
			11	6	7	2	4	7	1	10

Quelle: E1; N= 18, missing= 0.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Eltern der Hofer Schulbegleitung häufig von den wahrgenommenen überwiegend traditionellen Erziehungszielen der eigenen Eltern entfernt haben. Da durch die Integration in die neue Gesellschaft auch ein „allmählicher Erwerb der Standards der Aufnahmekultur erfolgt, findet in der Regel auch ein[e] Entfernung von den Werten der Herkunftskultur statt“ (Uslucan 2007, S. 5). Andere Erziehungsideale, wie *Wohlfühlen*, *möglichst hoher Schulabschluss* und *späterer Erfolg* gewinnen an Bedeutung. Dennoch sind die Erziehungsziele, die von den Großeltern als wichtig erachtet werden, immer noch in den eigenen Erziehungsidealen zu finden. Dies trifft für alle Gruppen auf *Umgangsformen* zu. Die Eltern der I1 übernehmen *keine Probleme machen/ordentliches Leben* und *Unterstützung der Familie* von den Großeltern, I2

orientiert sich stark an *möglichst hoher Schulabschluss* und V an *Unterstützung der Familie* und *möglichst hoher Schulabschluss*. V und I1 zeigen eine sehr starke Orientierung an den Erziehungszielen der Großeltern, v.a. da diese im Vergleich zur I2 als nicht mehr ganz so traditionell eingeschätzt werden können. Eine mögliche Erklärung für die geringere Orientierung der I2 an den Idealen der Großeltern könnte die häufige Zuschreibung von traditionellen Erziehungszielen sein. Den Großeltern werden häufig *keine Schande über die Familie bringen* und *Unterstützung der Familie* nachgesagt. Die Eltern ersetzen diese Ideale zunehmend durch *Wohlfühlen* und *hoher Schulabschluss*.

2. Kontakte mit den Lehrerinnen und schulische Unterstützung

Wie beschrieben, ist für die Eltern ein möglichst hoher Schulabschluss als Erziehungsziel sehr wichtig. Die Einschätzung, wie bedeutsam für die Erreichung dieses Ziels das Engagement der Eltern durch Unterstützung der Kinder beim Lernen oder Besuche von Elternabenden ist, unterscheidet sich zwischen sozialen Gruppen (siehe ausführlicher Teil B, Kapitel 5 ‚Der Einfluss von Migration auf das Passungsverhältnis Familie – Schule‘). Gerade Familien mit Migrationshintergrund suchen seltener das Gespräch mit den Lehrkräften – haben sie aber Kontakt zur Schule, dann ist dieser häufiger als bei deutschen Eltern (Ramsauer 2011, S. 16). Der Besuch von Elternabenden ist aber nicht nur für die Lehrkräfte ein Zeichen dafür, dass die Eltern sich für schulische Belange interessieren, sondern ist v.a. auch für die Kinder wichtig (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006). Für sie ist das Interesse ihrer Eltern an den schulischen Leistungen und am Informationsaustausch mit den Lehrerinnen eine Form der Unterstützung (Träbert 2003). Diese wirkt sich auch positiv auf das Zurechtkommen der Kinder in der Schule aus und reduziert den damit verbundenen Stress (Settertobulte 2010, S. 19f.). Aus diesen Gründen ist es ein wichtiges Anliegen der Hofer Schulbegleitung, dass die Eltern in gutem und intensivem Kontakt mit der Schule und den Lehrerinnen stehen. Die MentorInnen regen deshalb Besuche der Elternabende und weitere Gespräche mit den Lehrkräften an und unterstützen die Eltern dabei, falls nötig. Insbesondere im Hinblick auf Elternabende mit ihrer Komm-Struktur ist dies wichtig, da Eltern aus unteren sozialen Schichten diesen häufig ganz fern bleiben (Betz 2008, S. 292).

Besuch der Elternabende

Tab. 53 zeigt, wie häufig die beiden Elternteile aus allen betrachteten Gruppen zu allen zwei bzw. drei Zeitpunkten an Elternabenden teilgenommen haben. Die Angaben zu den Gesprächen wurden von den Lehrerinnen und nicht den Eltern erhoben, da zugleich abgefragt wurde, ob zum jeweiligen Zeitpunkt mindestens ein Elternabend stattgefunden hatte. Ein Problem bei der Interpretation der folgenden Auswertungen ist, dass nicht erhoben wurde, ob die Eltern gemeinsam oder getrennt die Elternabende besucht haben, dies ist insbesondere für die sonstigen Personen von Bedeutung.

Auf den ersten Blick wird deutlich, dass v.a. die Mütter zu den Elternabenden gehen. Zum ersten Zeitpunkt sind es etwa gleich viele aus beiden Interventionsgruppen (fünfzehn in I1, zwölf in I2) wie aus der Vergleichsgruppe (sechzehn). Dies weist darauf hin, dass gerade zum Beginn der Schule die Eltern ein hohes Engagement zeigen und sich für die Schule interessieren. Die MentorInnen haben die Eltern an die Elternabende und Elternsprechtage erinnert und nachgefragt, ob die Eltern teilgenommen haben und wie ihr Eindruck davon war. Somit leisten sie vermutlich einen wesentlichen Beitrag dazu, dass auch die Eltern mit Migrationserfahrung diese Sprechtermine wahrnehmen. Zum zweiten und dritten Zeitpunkt nimmt die Teilnahme an Elternabenden in I1 und V leicht ab. Die Teilnahme in I2 bleibt konstant. Auffällig ist, dass mit den Befragungszeitpunkten die Anzahl der fehlenden Angaben zunimmt. Hier betreffen diese fehlenden Angaben jedoch nicht die

diejenige Lehrerin, die sich beim Zurechtkommen der Kinder in der Schule gegen das Antworten entschied (siehe Teil D), sondern vorrangig eine andere Lehrerin. Die fehlenden Angaben können aber wohl so interpretiert werden, dass kein Besuch des Elternabends stattfindet. Dies würde bedeuten, dass aus der Interventionsgruppe 1 zunächst vier, dann zehn und anschließend neun Mütter diese Gelegenheit für Austausch mit der Lehrerin ungenutzt lassen. In der Vergleichsgruppe sind dies zwei (W1), vier (W2) und fünf (W3).

Väter gehen über alle Zeitpunkte hinweg sehr selten zu Elternabenden. Dies kann daran liegen, dass in Ein-Eltern-Familien nahezu immer die Mütter alleinerziehend sind. In der Interventionsgruppe 1 trifft der Zustand *alleinerziehend* zu allen Zeitpunkten auf acht Familien zu, zum letzten Zeitpunkt ist darunter ein alleinerziehender Vater. In der Vergleichsgruppe gibt es fünf (W1) bzw. sechs (W2 und W3) Ein-Eltern-Familien und in der Interventionsgruppe 2 sind es zu beiden Zeitpunkten drei Familien ohne Väter im Haushalt – wobei hiervon vier Kinder betroffen sind. Andererseits gibt es in I1 und V auch Väter, die zu den Elternabenden gehen, obwohl sie von der Mutter des Kindes getrennt leben. Auffällig ist, dass ein Vater, nämlich der Ehemann der schwerkranken Frau, sich trotz seiner überwiegend abends und nachts ausgeführten Erwerbstätigkeit die Zeit nimmt, zu allen Zeitpunkten mindestens einmal einen Elternabend zu besuchen.

Die Lehrerinnen wurden auch gefragt, ob weitere Personen als die Eltern zu den Elternabenden kamen. In der Vergleichsgruppe ist das nie der Fall, in I1 bei zwei bzw. drei Familien und in I2 jeweils bei einer Familie. Hier kommt die Unterstützung am häufigsten durch Verwandte. In einem Fall wird eine Dolmetscherin hinzugezogen, in zwei Fällen kommt die Mentorin als Begleitung mit. Die differenzierte Betrachtung der anderen Personen, die Elternabende besuchen, erfolgt in Tab. 53 aufgrund der wenigen Nennungen nicht.

Tab. 53: Übersicht über den Besuch der Elternabende

		Welle 1			Welle 2			Welle 3	
		I1	V	I2	I1	V	I2	I1	V
Mutter	nie	3	2	4	6	4	-	2	-
	1-mal	8	8	7	8	13	7	9	6
	2-mal	6	8	2	1	-	5	1	8
	3-mal	1	-	2	-	-	-	-	-
	4-mal	-	-	1	-	-	-	-	-
	missing=	1	0	1	4	1	6	7	4
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Vater	nie	2	1	4	7	3	1	2	1
	1-mal	-	2(1)*	3	1**	-	2	2**	1
	2-mal	2(1)*	-	-	-	-	-	-	-
	3-mal	1**	-	-	-	-	-	-	-
	4-mal	-	-	-	-	-	-	-	-
	missing=	14	15	10	11	15	15	15	16
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18

Quelle: L1, L2, L3; mit * markierte Felder bedeuten, dass hier Väter den Elternabend besuchen, obwohl die Mutter zum Zeitpunkt des Elternabends alleinerziehend ist, die Anzahl der betroffenen Väter ist in Klammern dargestellt; mit ** ist der Vater markiert, der zum dritten Zeitpunkt alleinerziehend wird.

Gespräche mit der Lehrerin

Neben dem Besuch von Elternabenden können die Eltern auch informelle Gespräche mit den Lehrerinnen vereinbaren und so gezielter über ihr eigenes Kind sprechen. Diese Möglichkeit wird, wie Tab. 54 zeigt, sehr häufig von den Eltern der Interventionsgruppen wahrgenommen. So sprechen vierzehn der I1-Mütter und elf der I2-Mütter zwischen dem Schuljahresbeginn und dem ersten Erhebungszeitpunkt öfter als zweimal mit der Lehrerin, während nur fünf Mütter der Vergleichsgruppe das so häufig tun. Letztere suchen das Gespräch eher seltener. Die Gesprächshäufigkeit hat zwischen dem ersten und dem zweiten Befragungszeitpunkt in allen Gruppen etwas nachgelassen, jedoch gibt es kaum Mütter, die sich gar nicht individuell mit der Lehrerin besprechen. Zum Ende der zweiten Klasse hingegen, sucht etwa die Hälfte der Mütter aus der Vergleichsgruppe das Gespräch mit der Lehrerin nicht mehr, während in der Interventionsgruppe kaum ein Unterschied in der Häufigkeit der Gespräche im Vergleich zum vorherigen Befragungszeitpunkt besteht.

Tab. 54: Anzahl der Gespräche zwischen Eltern bzw. sonstigen Personen und den Lehrerinnen für beide Untersuchungsgruppen und die Kontrollgruppe

		Welle 1			Welle 2			Welle 3	
		I1	V	I2	I1	V	I2	I1	V
Mutter	nie	-	-	2	2	1	-	2	10
	1-2 mal	4	13	4	8	10	7	7	6
	öfters	14	5	11	9	6	9	8	-
	missing=	1	-	-	-	1	2	3	2
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Vater	nie	7	2	7	7	9	7	7	5
	1-2 mal	4	7(1)*	1	5(1)*	4(1)*	2	4(1)*	4(1)*
	öfters	4(2)*/**	-	1	1**	-	1	2**	-
	missing=	4	9	8	6	5	8	6	9
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Sonstige:	nie	-	-	-	2	-	-	-	-
	1-2 mal	2	-	1	2	3	-	2	-
	öfters	2	-	-	-	-	-	-	-
	missing=	15	18	16	15	15	18	17	18
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Familien- angehörige (Nennung)	nie	-	-	-	2	-	-	-	-
	1-2 mal	1	-	1	1	-	-	-	-
	öfters	-	-	-	-	-	-	-	-
	missing=	17	18	16	15	18	18	19	18
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Professio- nelle (Nennung)	nie	-	-	-	2	-	-	-	-
	1-2 mal	1	-	1	1	-	-	-	-
	öfters	-	-	-	-	-	-	-	-
	missing=	17	18	16	15	18	18	19	18
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18
Hofer Schul- begleitung (Nennung)	nie	-	-	-	2	-	-	-	-
	1-2 mal	-	-	1	3	-	1	2	-
	öfters	-	-	-	-	-	-	1	-
	missing=	19	18	16	15	18	17	16	18
	N=	19	18	17	19	18	18	19	18

Quelle: L1, L2, L3; mit * markierte Felder bedeuten, dass hier Väter Gespräche mit den Lehrerinnen führen, obwohl die Mutter zum Zeitpunkt des Gesprächs alleinerziehend ist, die Anzahl der betroffenen Väter ist in Klammern dargestellt; mit ** ist der Vater markiert, der zum dritten Zeitpunkt alleinerziehend wird.

Gespräche mit den Lehrerinnen werden von den Vätern eher geführt als Elternabende besucht. Dies kann man für alle Gruppen feststellen. Doch auch hier lassen sich Unterschiede zwischen den Gruppen erkennen. So führen acht der Väter der I1 zum ersten Zeitpunkt Gespräche mit den Lehrerinnen, die Hälfte macht dies *ein- bis zweimal*, die anderen *öfter*, darunter auch zwei Väter, die nicht mit dem Kind in einem Haushalt leben. Zum zweiten und dritten Erhebungszeitpunkt sind dies jeweils noch sechs Väter, die meist ein bis zwei Gespräche mit der Lehrkraft führen. In der Vergleichsgruppe sprechen sieben (W1) und dann jeweils vier Väter *ein- bis zweimal* mit den Lehrerinnen. Zu jedem Zeitpunkt ist unter den Männern einer, der getrennt von der Familie lebt. Die Väter der Interventionsgruppe 2 scheinen weniger an Gesprächen interessiert: zum ersten Zeitpunkt nutzen zwei und zum dritten drei diese Gelegenheit.

Eine mögliche Ursache für das unterschiedliche Verhalten der Gruppen kann der unterschiedliche Anteil an Familien mit Migrationsgeschichte sein und der damit verbundenen unterschiedlichen Herangehensweise am Kontakt zur Schule (Ramsauer 2011, S. 16). Aber auch die MentorInnen mit ihren Anregungen zu Kontakten mit den Lehrkräften, Nachfragen zur Nutzung der Gesprächsmöglichkeiten, Informationen über die Bedeutung des Kontaktes für den schulischen Erfolg der Kinder (Betz 2008, S. 292f.) und Angeboten mit den Eltern über Schule und über Gespräche mit den Lehrerinnen zu sprechen, haben sicherlich dazu beigetragen, dass die Eltern die Hemmschwelle überwunden haben, ins Gespräch mit den Lehrerinnen zu kommen und zu bleiben.

Es ist zu vermuten, dass in direkten Gesprächen mit den Lehrerinnen sprachliche Barrieren eine größere Rolle spielen könnten als bei Elternabenden. Bei letzteren ist zu erwarten, dass auch andere Personen mit der gleichen Muttersprache anwesend sind und sich gegenseitig geholfen werden kann. Bei Einzelterminen hingegen müssen die Eltern eventuell eine zweite Person mitbringen, die dolmetschen kann. Diese Vermutung wird dadurch gestützt, dass die Lehrerinnen teilweise angegeben haben, dass die *sonstigen Personen* mit den Eltern kamen, um zu übersetzen. Daher wird für die Gespräche in Tab. 54 angegeben, welche weiteren Personen anwesend waren. Da weniger Eltern aus der Vergleichsgruppe Migrationsgeschichte haben und nur zwei der Mütter schlecht deutsch sprechen (siehe Teil D), ist zu erwarten, dass v.a. die Eltern der Interventionsgruppen, die gravierendere Sprachprobleme aufweisen (Tab. 55), Begleitpersonen mitbringen oder ausschließlich andere Personen in die Gespräche mit den Lehrerinnen senden. Diese Vermutung wird bestätigt: Nur zum zweiten Zeitpunkt wird von den Lehrerinnen berichtet, dass in der Vergleichsgruppe andere Personen als die Eltern Gespräche (mit-)geführt haben.

Entwicklungen in den einzelnen Familien – Interventionsgruppe 1

Da für die Vereinbarung individueller Gesprächstermine mehr Eigeninitiative der Eltern erforderlich ist als für den Besuch von Elternabenden oder Elternsprechtagen, wird im Folgenden in Tab. 55 und

Tab. 56 betrachtet, wie konstant über die Zeit hinweg die einzelnen Eltern diese Möglichkeit zum Austausch mit den Lehrerinnen genutzt haben und welche Faktoren für die Gespräche förderlich sind. Da sich die beiden Interventionsgruppen hinsichtlich der Gespräche nicht wesentlich unterscheiden, werden nur die I1 und V miteinander verglichen.

Es fällt auf, dass neun der Mütter der I1 konstant drei- bis viermal zwischen den jeweiligen Untersuchungszeitpunkten Gespräche mit der Lehrerin führen. Neben der Mutter sprechen hier bei fünf Kindern auch die Väter bzw. Lebensgefährten der Mütter mit der Lehrkraft. Über die Beobachtungszeit hinweg nehmen zwei der Männer seltener oder nicht mehr die Chance wahr, zwei häufiger, einer nur zum zweiten Zeitpunkt. In den anderen vier Fällen, in denen die Mütter sehr häufig Unterhaltungen führen, nehmen die Väter nie daran teil oder führen selbst Gespräche mit der Lehrerin. Neben den Eltern sprechen bei vier Kindern auch noch weitere Personen mit der Lehrkraft. In zwei Fällen sind dies Verwandte, die bei Eltern mit weniger guten Deutschkenntnissen zum Einsatz kamen. In einer Familie ist dies zum zweiten Zeitpunkt die Mentorin, zum ersten und zweiten Zeitpunkt eine Familienhelferin, zum dritten Zeitpunkt führt nur die Mutter Gespräche mit der Lehrerin. Die Kinder, deren Familien so häufig und konstant das Gespräch mit der Schule suchen, weisen sehr unterschiedlich viele Belastungsfaktoren auf. Eine Gemeinsamkeit, die immerhin sechs der neun Kinder aufweisen, ist, dass ihre Väter beruflich stark eingebunden sind und lange Arbeitszeiten haben. Wenn externe Personen auch mit Gesprächen führen, treffen fast immer viele Faktoren aufeinander. Hier scheint die Unterstützung durch andere in den Gesprächen oder das Führen der Gespräche durch andere die Familie zu entlasten und die Kommunikation zu vereinfachen. Eventuell hilft die Unterstützung durch Dritte aber auch dem Gefühl zu entgehen, als Bittstellende (Ramsauer 2011, S. 16) zu kommen.

Tab. 55: Gesprächshäufigkeit der Interventionsgruppe 1 mit den Lehrerinnen in den ersten beiden Schuljahren nach Gesprächsteilnehmenden und Belastungsfaktoren

ID	Welle 1			Welle 2			Welle 3			BelFak
	Mutter	Vater	Sonstige	Mutter	Vater	Sonstige	Mutter	Vater	Sonstige	
I1 1	öfter	1-2x	1-2x Familienmitglied	öfter	-	-	öfter		-	2
I1 2	öfter	nie	-	öfter	-	-	öfter	nie	-	4
I1 3	1-2x	nie	-	1-2x	nie	-	1-2x	nie	-	3
I1 4	öfter	öfter	-	öfter	-	-	1-2x	1-2x	1-2x Mentorin	6
I1 5	1-2x	-	Familienhilfe	1-2x	1-2x	Mentorin Familienhilfe	1-2x	-	-	6
I1 6	öfter	nie	-	öfter	1-2x	-	öfter	1-2x	-	4
I1 7	öfter	nie	nie	öfter	-	-	öfter	nie	1-2x	5
I1 8	1-2x	nie	nie	öfter	-	-	-	-	-	6
I1 9	öfter	nie	-	öfter	1-2x	-	öfter	öfter	-	3
I1 11	öfter		-	1-2x	nie	-	öfter	1	-	5
I1 12	öfter	-	-	1-2x	nie	-	1-2x	nie	-	4
I1 13	öfter	1-2x	-	1-2x	Nie	-	1-2x	nie	öfter Mentorin	6
I1 14	öfter	1-2x	1-2x Bruder	1-2x	Nie	-	öfter	-	-	3
I1 15		1-2x	öfter Familienmitglied	nie	1-2x	1-2x Familienmitglied	nie	1-2x	1-2x Familienmitglied	5

l1	16	öfter	öfter	-	1-2x	-	Mentorin	1-2x	-	-	5
l1	17	öfter	öfter	-	öfter	1-2x	-	öfter	1-2x	-	4
l1	18	öfter	nie	-	1-2x	nie	-	1-2x	nie	-	5
l1	19	1-2x	öfter	-	nie	öfter	1-2x Mentorin	nie	öfter	1-2x Nach- barin, Mentorin	3
l1	20	öfter	-	öfter Familien- mitglied	öfter	nie	1-2x Über- setzer, Freundin	m	m	m	6

Quelle: L1, L2, L3; N= 19, missing= 0, m bedeutet missing.

Tab. 56: Gesprächshäufigkeit der Vergleichsgruppe mit den Lehrerinnen in den ersten beiden Schuljahren nach Gesprächsteilnehmenden und Belastungsfaktoren

ID	Welle 1			Welle 2			Welle 3			BelFak
	Mutter	Vater	Sonstige	Mutter	Vater	Sonstige	Mutter	Vater	Sonstige	
V 1	1-2x	nie	-	1-2x	1-2x	-	1-2x	nie	-	2
V 2	1-2x	-	-	öfter	1-2x	-	1-2x	-	-	2
V 3	1-2x	-	-	öfter	-	-	1-2x	1-2x	-	1
V 4	1-2x	1-2x	-	öfter	nie	-	öfter	nie	-	1
V 5	1-2x	nie	-	1-2x	1-2x	1-2x Familienmitglied	1-2x	1-2x	-	1
V 6	1-2x	1-2x	-	1-2x	nie	-	1-2x	1-2x	-	2
V 7	1-2x	1-2x	-	1-2x	-	1-2x Familienmitglied	-	-	-	2
V 8	1-2x	1-2x	-	öfter	-	-	1-2x	-	-	2
V 9	1-2x	-	-	1-2x	-	-	1-2x	-	-	2
V 10	1-2x	-	-	-	-	-	-	-	-	5
V 11	öfter	-	-	öfter	nie	-	öfter	-	-	5
V 12	öfter	1-2x	-	1-2x	nie	-	öfter	nie	-	3
V 13	öfter	-	-	1-2x	nie	-	1-2x	-	-	5
V 14	1-2x	-	-	1-2x	nie	-	öfter	-	-	3
V 15	öfter	-	-	1-2x	nie	-	1-2x	nie	-	1
V 16	1-2x	-	-	1-2x	nie	1-2x Familienmitglied	öfter	nie	-	5
V 17	öfter	1-2x	-	öfter	1-2x	-	öfter	1-2x	-	4
V 18	1-2x	1-2x	-	nie	nie	-	1-2x	-	-	3

Quelle: L1, L2, L3; N= 18, missing= 0.

Deutschkenntnisse Mutter (L)	Deutschkenntnisse Vater (L)	kein Partner im HH
sehr gut/gut	sehr gut/gut	Vater arbeitet viel
mittel	mittel	
schlecht	schlecht	

Bei sechs Müttern nimmt die Häufigkeit der Gespräche von mehr als zwei auf ein bis zwei Gespräche pro Halbjahr ab, eine Mutter sucht nur bis zum ersten Beobachtungszeitpunkt Gespräche. Diese Verringerung der Gespräche wird eher nicht von den Vätern ausgeglichen: Zwei Väter gehen nie zu Gesprächen, zwei weitere mit der Zeit seltener. Hier jedoch scheint in einem Fall zum Ende der Beobachtungsphase die Mentorin häufiger als die Mutter mit der Lehrerin zu sprechen, im anderen Fall tut die Mentorin dies zu einem Zeitpunkt. Bei einem Jungen wird vom Vater zum ersten und dritten Zeitpunkt berichtet, dass er Unterhaltungen führt. Dass zum zweiten Zeitpunkt keine Gespräche geführt wurden, könnte auf einen Klinikbesuch des Kindes zurückzuführen sein. In der letzten Befragung wird auch von Unterhaltungen mit der Mentorin berichtet. Darüber hinaus besteht hier regelmäßiger Kontakt zur Schulleitung. Bei dem Kind, bei dem die Mutter nur zum ersten Zeitpunkt das Gespräch mit der Lehrerin sucht, spricht der Vater zu allen Erhebungszeitpunkten häufiger als zweimal mit der Lehrkraft, zum zweiten und dritten Zeitpunkt wird dies auch für die Mentorin berichtet. Hierbei handelt es sich um die Familie, in der die Mutter schwerkrank ist. Der

Vater füllt die Lücke, die die Krankheit der Mutter hinterlässt, in vielen Bereichen – und so auch im schulischen Kontakt.

Zwei Mütter konsultieren mal häufiger und mal weniger häufig die Lehrkraft. Im einen Fall führt der Vater nur zum ersten Zeitpunkt Gespräche, ebenso wie ein weiteres Familienmitglied. Im anderen unterhält er sich nur zum letzten Zeitpunkt mit der Lehrerin. Eine Mutter spricht zum ersten Zeitpunkt ein- bis zweimal mit der Lehrerin, zum zweiten häufiger und zum dritten wird kein Gespräch berichtet und außer ihr gibt es keine weitere Person, die die Lehrerin konsultiert. Nur eine Mutter führt nie Unterredungen mit der Lehrkraft, sie besucht auch keinen Elternabend, jedoch sprechen ihr Mann und ein Verwandter des Kindes mit der Lehrerin. Die Mutter verfügt laut Einschätzung der Lehrerin über sehr schlechte Deutschkenntnisse, ist also vermutlich nicht in der Lage, die Unterhaltungen selbst zu führen.

Entwicklungen in den einzelnen Familien – Vergleichsgruppe

Im Vergleich zu den Eltern der Interventionsgruppe 1 gehen von den Müttern der Vergleichsgruppe sechs (und damit nur ein Drittel) über den gesamten Untersuchungszeitraum gleich häufig – und in aller Regel ein- bis zweimal – in Gespräche mit den Lehrerinnen. In diesen Familien verhalten sich die Väter sehr unterschiedlich: Ein Vater spricht konstant ein- bis zweimal mit der Lehrkraft, zwei Väter tun dies gar nicht. Zwei weitere Väter suchen mal das Gespräch mit der Lehrerin, mal nicht. Einer spricht sich ab dem zweiten Zeitpunkt regelmäßig ein- bis zweimal mit der Lehrerin. In dieser Familie sucht zum zweiten Zeitpunkt auch ein weiteres Familienmitglied das Gespräch – obwohl im Gegensatz zur oben formulierten Hypothese die Eltern keine Migrationsgeschichte haben. Womöglich liegt es daran, dass die Mutter alleinerziehend ist und sich Beistand in der Unterredung erhofft. Dies kann jedoch nicht überprüft werden, da die Lehrerinnen nicht angegeben haben, ob die genannten Personen alleine oder gemeinsam zu den Besprechungen kamen. Die Kinder, deren Mütter über alle Zeitpunkte konstant ein- bis zweimal das Gespräch mit der Lehrerin suchen, weisen einen bis zwei belastende Faktoren auf. Die Mütter, die häufiger zur Lehrkraft gehen, stammen aus Familien mit vier bzw. fünf Belastungsfaktoren. Dies lässt vermuten, dass die Anzahl der erschwerenden Bedingungen Eltern dazu veranlasst, häufiger den Kontakt mit der Schule zu suchen. Dies wäre auch eine Erklärung dafür, warum viele der Eltern der Interventionsgruppe so häufig mit den Lehrerinnen sprechen – weisen sie doch eine hohe Anzahl an Belastungsfaktoren auf.

Vier Mütter suchen mit der Zeit die Lehrerin seltener für individuelle Gespräche auf. In drei dieser vier Familien gehen die Väter nie zu Gesprächen mit der Lehrerin, ein Vater nutzt nur zum ersten Zeitpunkt diese Möglichkeit. Jedoch geht zum zweiten Zeitpunkt ein weiteres Familienmitglied ein- bis zweimal zur Lehrkraft. Zum dritten Zeitpunkt spricht in dieser Familie niemand mehr mit der Lehrerin. Zwei der Familien, die ihre Gespräche mit den Lehrerinnen reduzieren, gehören mit je fünf Belastungsfaktoren zu den am stärksten belasteten Familien in der Vergleichsgruppe, die beiden anderen haben nur einen oder zwei belastende Aspekte.

Die Häufigkeit der Gespräche der Mütter mit der Lehrkraft schwankt bei fünf Familien im Beobachtungszeitraum. Dabei tauschen sich drei Familien zum zweiten Zeitpunkt häufiger und zwei seltener oder nie mit der Schule aus. Die beiden letztgenannten Familien haben drei belastende Faktoren in ihrem Leben, die anderen drei sind weniger belastet. Bei einer der Familien mit häufigerem Kontakt zur zweiten Befragung spricht der Vater auch nur da mit der Lehrerin. In einer weiteren unterhält sich der Vater nur zum dritten Zeitpunkt ein- bis zweimal mit der Lehrkraft. In den anderen drei Familien führen die Väter nur zu Beginn der Schulzeit Gespräche mit der Klassenleitung, danach nicht mehr.

Drei Mütter suchen das Gespräch mit der Lehrerin im Verlauf der ersten zwei Schuljahre häufiger. Diese Zunahme der Gesprächshäufigkeit kann bei der Interventionsgruppe wohl nicht beobachtet werden, da zum ersten Zeitpunkt für 14 Mütter bereits die häufigste Kategorie angegeben wird und eine Steigerung somit unmöglich ist. In einer der drei Familien spricht der Vater zu Schuljahresbeginn mit der Lehrerin, in den anderen beiden Familien nehmen die getrennt lebenden Väter nie Kontakt mit der Lehrkraft auf. In einer Familie spricht jedoch ein weiteres Familienmitglied mit der Lehrerin.

Entwicklungen in den einzelnen Familien – Vergleich zwischen Interventionsgruppe 1 und Vergleichsgruppe

Im direkten Vergleich der Häufigkeiten von Gesprächen mit der Lehrerin und der Personen, die diese führen, kann klar festgestellt werden, dass die Eltern der Interventionsgruppe deutlich häufiger eine gleichbleibend hohe Anzahl an Unterhaltungen mit der Lehrkraft aufweisen als die der Vergleichsgruppe. Auch gibt es in den begleiteten Familien seltener Schwankungen in der Häufigkeit der Gespräche. Allerdings gibt es in I1 sechs Familien im Vergleich zu vieren in V, die seltener mit der Schule in individuellen Kontakt kamen. Dies kann aber durch das höhere Ausgangsniveau erklärt werden.

In den Interventionsgruppen nehmen deutlich häufiger andere Personen Termine mit den Lehrerinnen (in Begleitung der Eltern oder alleine) wahr als in der Vergleichsgruppe. Dies trifft v.a. auf Familien zu, in denen beide Elternteile – oder der vorhandene Elternteil – schlecht Deutsch sprechen bzw. spricht. Dies wirkt sich auch auf die Kontakthäufigkeit aus: Deutschsprachige Eltern sprechen häufiger mit den Lehrkräften als Eltern mit Migrationsgeschichte.

In der Betrachtung der Besuche von Elternabenden und Gesprächen gemeinsam (ohne Abbildung) zeigt sich, dass Familien der Interventionsgruppe 1, die häufig Elternabende besuchen, auch häufig den individuellen Kontakt mit der Lehrkraft suchen. In diesen Familien scheint es – auch durch die Nachfragen der MentorInnen – gelungen zu sein, einen dauerhaften und häufigen Kontakt zwischen den Eltern und der Schule herzustellen, was sich positiv auf die Kinder auswirkt. Sie fühlen sich dadurch von ihren Eltern wertgeschätzt, da diese Interesse an ihnen zeigen, zudem reduziert es den Stress, den Schule für die Kinder auch bedeutet (Settertobulte 2010, S. 19f.).

Wird Tab. 53 betrachtet, so scheint es auf den ersten Blick, als würden die Eltern der Interventionsgruppen mit der Zeit weniger Kontakt zu den Lehrerinnen halten. Diese Vermutung kann jedoch widerlegt werden, wenn zusätzlich die Individualtermine berücksichtigt werden. Es zeigt sich nämlich, dass nahezu alle Eltern, die keinen Elternabend besuchen, im gleichen Zeitraum dennoch mit den Lehrerinnen sprechen. In der I1 trifft dies nur auf einen Jungen nicht zu, in der Vergleichsgruppe auf zwei Mädchen, von denen eins jedoch zum zweiten Zeitpunkt abbricht. Es kann vermutet werden, dass die Eltern, die einfache Unterhaltungen mit den Lehrerinnen den Elternabenden vorziehen, den Eindruck haben, von den kollektiven Gesprächen weniger zu profitieren. In der Vergleichsgruppe nehmen zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Eltern nicht an den Elternabenden teil, in der Interventionsgruppe 1 sind dies häufig die gleichen – dennoch suchen auch sie das Gespräch mit der Schule. Dies ist besonders bemerkenswert, da die Lehrerinnen eine große Verantwortung bei der Elternarbeit übernehmen und häufig auf Elternabende setzen, um in Kontakt mit den Eltern zu kommen und diesen zu halten. Ergänzend kann die Hofer Schulbegleitung durch die Motivation und Unterstützung der Eltern eine Basis für Gespräche schaffen und sicher durch gezielte Anreize auch die Neugier und das Bewusstsein der Eltern gegenüber den Einschätzungen der Lehrerinnen wecken. Die Hofer Schulbegleitung besitzt auch das Potenzial, positiv auf die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Eltern einzuwirken. Dies betrifft

nicht nur die Häufigkeit des Kontaktes, sondern natürlich auch inhaltliche Aspekte. So ist manchmal Interpretationshilfe für die Gespräche nötig, wie diese Aussagen zweier Mentorinnen verdeutlichen: „[Die] Mutter versteht nicht immer die Ratschläge der Schule, [sie] empfindet sie als feindlich“ (M1). „[Die Mutter hat Angst,] dass die Lehrerin das Kind anders behandelt als deutsche Kinder“ (M1). Diese typischen Probleme und Sorgen (siehe Teil B) können die MentorInnen gut ansprechen und auffangen.

3. Aufmerksamkeit für das Kind und Tätigkeiten mit dem Kind

Gemeinsames Handeln mit dem Kind zeigt diesem Wertschätzung und Achtung, es ist eine gute Gelegenheit für informelles Lernen und stabilisiert das Kind. Deshalb wurde für viele verschiedene Alltagstätigkeiten über alle Untersuchungszeitpunkte erhoben, welches Elternteil welche Aktivitäten übernimmt und wie häufig diese mit dem Kind gemacht werden. Im Folgenden soll daher für ausgewählte Tätigkeiten betrachtet werden, wer welche Aktivität mit dem Kind macht und wie sich dies verändert (siehe Tab. 57 bis Tab. 59). Da ein Ziel der Maßnahme ist, die Väter stärker in den kindlichen Alltag zu integrieren, wird hierauf besonders Bezug genommen. Darüber hinaus kann aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse erwartet werden, dass es bedeutende Unterschiede in den Tätigkeiten mit den Kindern zwischen sozialen Gruppen gibt und dass die MentorInnen den Eltern Anregungen geben, mehr oder andere Dinge mit ihren Kindern zu tun.

Kuscheln/einfach nur zusammensitzen

Für die emotionale Stabilität der Kinder und als Gegenpol zu anstrengenden und belastenden Situationen ist *kuscheln bzw. einfach nur zusammensitzen* mit den Eltern als emotionale Stütze wichtig. Die Eltern zeigen den Kinder über die so gemeinsam verbrachte Zeit ihre Liebe und können ihnen so auch Mut machen für belastende Belange (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006). Dies passiert zum ersten Zeitpunkt überwiegend mit der Mutter. In der I1 kuscheln nur die Mütter mit den Kindern bzw. sitzen einfach mit ihnen zusammen. In der Vergleichsgruppe hingegen kuscheln in vier Familien beide Eltern mit den Kindern, und ein Kind kuschelt nur mit dem Vater, 13 Kinder nur mit der Mutter. Auch in I2 kuscheln in zehn Familien beide Elternteile, sieben Kinder kuscheln nur mit der Mutter und eines nur mit dem Vater. Vergleichsgruppe und Interventionsgruppe 2 ähneln sich also stärker als die beiden Interventionsgruppen. Wie Tab. 34 bis Tab. 36 in Teil D zeigen, nimmt zum zweiten Zeitpunkt v.a. in I1 und V Kuscheln als Lieblingssituation der Kinder in der Familie zu. Es zeigt sich, dass die Väter der I1 und V nun häufiger dabei sind. In der I1 wird jetzt in sechs Familien mit beiden Eltern körperliche Nähe hergestellt. In der Vergleichsgruppe steigt die Zahl der Familien, in denen beide Eltern mit den Kindern eng zusammen sind von vier auf sieben Familien an. In der I2 hingegen wird mehr mit der Mutter gekuschelt, die Beteiligung beider Eltern geht von zehn Familien auf sieben zurück. In allen Gruppen gibt es Situationen großer Nähe. Auch zum dritten Zeitpunkt wird dies in allen Familien der I1 und V gemacht. Nun ist jedoch häufiger als noch zum zweiten Zeitpunkt nur die Mutter die Person zum Anlehnen. In I1 sind es nur mehr vier Familien, in denen beide Elternteile kuscheln. In der Familie mit der schwerkranken Mutter übernimmt der Vater das Kuscheln bzw. Zusammensitzen ganz. In V ist der Rückgang des Kuschelns mit beiden Eltern noch deutlicher: Von ehemals sieben Familien macht dies nur noch eine. In den übrigen beteiligen sich die Väter nicht mehr.

Zu allen Zeitpunkten kuscheln die Eltern etwa gleich häufig mit ihren Kindern: Fast alle machen dies *täglich oder mehrmals pro Woche* (I1: 19 Nennungen zur W1, 17 zur W2, 16 zur W3; V: 17 Nennungen zur W1, 16 zur W2, 15 zur W3; I2: 18 Nennungen zur W1, 15 Nennungen zur W2).

Diese relativ geringe Abnahme der Häufigkeit zeigt, dass die Eltern und Kinder gerne beieinander sind und diese Nähe ein wichtiger Bestandteil der täglichen Routinen ist. Das zunehmende Engagement der Väter der Interventionsgruppen, ein Ziel der Hofer Schulbegleitung, kann als Erfolg gewertet werden, v.a. da in vielen Familien die Mutter alleinerziehend ist – und daher eine Zunahme des Kuschelns durch den Vater in diesen Familien nicht beobachtbar ist – oder der Vater viel arbeitet und es wenig Zeit gibt, die Vater und Kind gemeinsam verbringen können. Die im Teil D beschriebene Entwicklung der emotionalen Stabilität der Kinder legt nahe, wie wichtig Kuschn und Zusammensitzen für die Kinder ist und es ist ein Hinweis darauf, dass die MentorInnen es geschafft haben, Paarfamilien dazu anzuregen, dies als Aufgabe beider anzusehen.

Handwerken

Handwerken ist etwas, das v.a. Männer übernehmen (Koppetsch & Burkhart 1999), so ist es auch in vielen der betrachteten Familien. Auch bei alleinerziehenden Müttern ist zum Teil zu beobachten, dass die Väter dies mit den Kindern machen. Das gemeinsame Handwerken ist für Mädchen und Jungen wichtig, da sie so in unterschiedliche alltägliche Belange integriert werden, was wiederum das informelle Lernen stärkt und den Kindern Freiräume eröffnet (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006).

In I1 handwerken auch viele Mütter mit den Kindern. Zum ersten Zeitpunkt machen dies neun Väter und acht Mütter, von denen nur eine in einer Paarfamilie lebt. Bei zwei alleinerziehenden Müttern übernehmen es die Väter. In der Vergleichsgruppe übernehmen zwölf Väter das Bauen und Reparieren, vier Mütter, von denen drei alleinerziehend sind, handwerken mit ihren Kindern und in einer Familie, in der die Mutter alleinerziehend ist, gibt es diese Situation gar nicht. In I2 machen dies weniger Eltern: neun Väter und eine Mutter handwerken mit ihren Kindern, in acht Familien macht das niemand.

Zum zweiten Zeitpunkt handwerken viele Familien mit ihren Kindern nicht mehr. In I1 tun dies noch zehn Väter und drei Mütter, in sechs Familien wird es nicht mehr gemacht. In der Vergleichsgruppe machen sieben Väter und zwei Mütter mit ihren Kindern etwas in diesem Bereich, während in sieben Familien diese Tätigkeit nicht mehr genannt wird. In I2 beschäftigen sich sieben Väter und zwei Mütter auf diese Art mit ihren Kindern, in sieben Familien wird das nicht getan. In den Interventionsgruppen nimmt somit v.a. das gemeinsame Handwerken mit den Müttern, in der Vergleichsgruppe das mit den Vätern ab.

Zum dritten Zeitpunkt handwerken in I1 in neun Familien die Väter, in zwei nun beide Elternteile mit dem Kind. Eine alleinerziehende Mutter beschäftigt sich so mit dem Kind, in sechs Familien macht es niemand. In der Vergleichsgruppe bauen und reparieren zehn Väter mit ihren Kindern, in einer Familie engagieren sich sowohl die Mutter als auch der Vater. In zwei Familien übernimmt die Mutter das handwerken und vier Kinder machen dies nicht mit ihren Eltern. In der Vergleichsgruppe wird zum dritten Zeitpunkt wieder häufiger handwerklichen Tätigkeiten nachgegangen. Der Anstieg ist auf die stärkere Beteiligung der Mütter zurückzuführen. Die Häufigkeit, mit der in der Familie gehandwerkelt wird, ist insgesamt deutlich geringer als etwa das gemeinsame Essen, weil seltener handwerkliche Tätigkeiten verrichtet werden müssen. In den beiden Interventionsgruppen tun dies die Eltern über die Zeit hinweg öfter mit ihren Kindern. In der Vergleichsgruppe dagegen bleibt die Häufigkeit relativ konstant.

Gemeinsam Essen

Gemeinsames Essen kann den Familienzusammenhalt stärken, da sich die Familienmitglieder hier über die individuellen Erlebnisse des Tages und das subjektive Wohlbefinden austauschen können. Zum ersten Zeitpunkt essen in allen Gruppen etwa gleich häufig beide Eltern oder nur die Mütter mit dem Kind. In I1 essen in zehn Familien beide Eltern mit dem Kind, in neun Familien nur die Mutter, von diesen Müttern sind fünf alleinerziehend. In der Vergleichsgruppe essen in elf Familien beide Eltern mit dem Kind, in sieben sind es die Mütter, davon fünf ohne Partner. In I2 essen beide Eltern in elf Familien mit dem Kind und in sieben sind es die Mütter, von ihnen sind vier alleinerziehend.

Zum zweiten Zeitpunkt nimmt in allen Gruppen das gemeinsame Essen beider Elternteile mit dem Kind leicht ab. Häufig ist es nur mehr die Mutter. In I1 nehmen in acht Familien alle Familienmitglieder gemeinsam die Mahlzeiten ein, in elf Familien essen die Mütter mit ihrem Kind. Auch in der Vergleichsgruppe sind es acht Familien, in denen beide Elternteile mit dem Kind essen. In zwei Familien macht dies der Vater, in sechs Familien die Mutter. Ein Kind isst alleine. In I2 essen beide Erziehungspersonen in neun Familien mit dem Kind und in sieben Familien übernimmt die Mutter das Essen mit den Kindern.

Zum dritten Zeitpunkt nehmen weniger Kinder mit beiden Elternteilen die Mahlzeiten ein: dies ist nur mehr in sechs I1-Familien der Fall. In elf Familien essen nur die Mütter mit den Kindern, in einer übernimmt der Vater das gemeinsame Essen, da die Mutter schwer krank ist. In V essen ebenfalls in sechs Familien beide Eltern gemeinsam mit dem Kind. Sechs Kinder essen mit der Mutter, in einer Familie übernimmt der Vater weiterhin das gemeinsame Essen. Auffällig ist, dass in vier Familien kein Elternteil mit dem Kind isst.

Die meisten Eltern essen *täglich oder mehrmals die Woche* gemeinsamen mit dem Kind – jedoch ist eine leichte Abnahme über den Untersuchungszeitraum zu beobachten (I1 von 19 auf 17, V von 18 auf 16, I2 von 18 auf 16 Nennungen). Dies zeigt, dass das häufige gemeinsame Essen eine hohe Bedeutung für die Familien hat. Dennoch essen immer seltener beide Elternteile mit den Kindern. Dies fällt v.a. in der Vergleichsgruppe auf. Durch die Betonung der Wichtigkeit von gemeinsamen Aktivitäten zwischen den Kindern und beiden Elternteilen in der Hofer Schulbegleitung kann dieser Trend bei den Interventionsfamilien nicht beobachtet werden. Somit ist es für die begleiteten Eltern anscheinend wichtiger, ihren Kindern diese Gelegenheit zur Interaktion, zum Austausch und zum informellen Lernen weiterhin zu schaffen.

Gesellschaftsspiele

Karten- und Gesellschaftsspiele werden häufig von den MentorInnen angeregt und teilweise zu Besuchen bei der Familie auch mitgebracht, da im gemeinsamen Spiel viele wichtige Kompetenzen wie Durchsetzungsvermögen, aber auch Verlierenkönnen erlernbar sind. In der I1 spielen zum ersten Zeitpunkt vorwiegend die Mütter mit dem Kind. In einer Familie machen es beide Eltern und in fünf spielen sie mit ihrem Kind keine Karten- oder Gesellschaftsspiele. Die Vergleichsgruppe zeigt von Anfang an eine stärkere Beteiligung beider Eltern. Hier spielen sechs Eltern gemeinsam mit ihren Kindern, in acht Familien übernimmt die Mutter diesen Part und in drei Familien wird nicht gespielt. In der I2 wird zu Beginn der Befragung sehr wenig mit beiden Eltern gespielt. Nur in einer Familie spielen beide Elternteile, zwei Väter und sieben Mütter tun dies. In acht Familien werden keine Gesellschaftsspiele gespielt.

Zur zweiten Befragung spielen auch überwiegend die Mütter mit ihren Kindern Karten- und Gesellschaftsspiele, jedoch beteiligen sich in I1 nun in drei Familien beide Eltern. In vier Familien

spielen weder die Mutter noch der Vater mit den Kindern. In der Vergleichsgruppe spielen häufiger beide Elternteile mit dem Kind – nämlich in acht Familien –, in ebenso vielen Familien macht dies die Mutter, in einer Familie ist es der Vater. Somit werden in allen V-Familien Karten- und Gesellschaftsspiele gespielt. In der I2 beteiligen sich hauptsächlich die Mütter. Nur in einer Familie tun dies beide Eltern, in zwei Familien übernimmt das Karten- und Gesellschaftsspiele spielen überwiegend der Vater. Die Anzahl der Familien, in denen gar nicht gespielt wird, geht auf fünf zurück.

Zum letzten Befragungszeitpunkt ähnelt das Miteinanderspielen wieder stärker dem ersten: in zehn Familien machen es die Mütter, in nunmehr einer Familie sind beide Eltern dabei, fünf Familien spielen gar nicht mehr mit ihren Kindern. Zwei Kinder spielen nur mit ihrem Vater. Auch in der Vergleichsgruppe spielen nun in weniger Familien beide Eltern mit dem Kind, es sind nun sieben. In sechs Familien spielen nur die Mütter. Jetzt gibt es auch hier vier Familien, in denen sich kein Elternteil so mit dem Kind beschäftigt.

Die Entwicklung zum vermehrten gemeinsamen Spielen kann eventuell durch das Engagement der MentorInnen erklärt werden, die viel mit den Kindern spielen und diese Art der Beschäftigung in den Familien forcieren. Die Häufigkeit, mit der Karten- und Gesellschaftsspiele gespielt werden, geht in I1 und V zurück. Die Kinder spielen wohl lieber mit ihren Freunden als mit den Eltern. In I2 kann dies – vermutlich aufgrund des kürzeren Beobachtungszeitraums – nicht festgestellt werden.

Fernsehen

Ein Ziel der Hofer Schulbegleitung ist es, übermäßigen Fernsehkonsum zu reduzieren und v.a. zu überlegterem Fernsehen beizutragen. Ein Hinweis auf die Reflexion über das Fernsehverhalten ist das gemeinsame Fernsehen der Eltern mit dem Kind. In der I1 schauen zum ersten Zeitpunkt zwölf Kinder alleine fern – vorrangig solche mit Migrationsgeschichte –, fünf Mütter sehen gemeinsam mit ihren Kindern fern und in zwei Familien tun dies beide Eltern gemeinsam. In der Vergleichsgruppe sehen deutlich weniger Kinder (nur fünf) alleine fern. In fünf Familien machen sie dies mit der Mutter, in einer mit dem Vater und in sieben Familien mit beiden Eltern. In dieser Gruppe wird auf den ersten Blick verantwortungsvoller mit dem Medium Fernseher umgegangen, was daran liegen kann, dass mehr einheimische Familien in der Vergleichsgruppe sind, die den Diskurs der Mehrheitsgesellschaft über schädliche Auswirkungen von zu viel und wenig kindgerechtem Fernsehkonsum besser kennen. Dieses Verhalten lässt sich auch in I2 finden, hier sehen nur zwei Kinder allein fern, von denen eines eine Migrationsgeschichte hat. Sieben sehen zusammen mit ihrer Mutter und acht mit beiden Eltern fern. Die für die Vergleichsgruppe gefundene Erklärung des bewussteren Umgangs einheimischer Eltern mit Fernsehen kann bei I2 nicht angewandt werden, da in dieser Gruppe der Großteil der Familien eine Migrationsgeschichte hat. Zu beachten ist, dass nicht erhoben wurde, was oder wie lange die Kinder fernsehen.

Von den I1-Kinder sehen zum zweiten Zeitpunkt die meisten Kinder zusammen mit der Mutter fern. Nur noch zwei Kinder sehen alleine fern. In sechs Familien sind beide Eltern und in einer Familie überwiegend der Vater beim Fernsehen engagiert. In der Vergleichsgruppe sehen nun sieben Kinder mit ihrer Mutter und sechs mit beiden Eltern gemeinsam fern. Vier Kinder sehen alleine fern. Auch der Verlauf in I2 ist ähnlich: Nun sind es drei Familien weniger, in denen beide Eltern mit dem Kind fernsehen (nämlich fünf), zwei dieser Kinder sehen nun alleine fern. Die anderen neun Kinder sehen mit ihren Müttern fern.

Zum dritten Zeitpunkt ist v.a. die starke Abnahme des väterlichen Involviertseins auffällig. In der Vergleichsgruppe nimmt auch das gemeinsame Fernsehen mit der Mutter ab: In sieben Familien machen die Kinder dies nun alleine. Eltern der Interventionsgruppe 1 hingegen achten weiterhin darauf, dass die Kinder nicht alleine fernsehen. Jedoch nimmt die gemeinsame Verantwortung beider Elternteile ab: Nur noch in drei Familien sehen beide mit dem Kind fern. In einer Familie übernimmt der Vater das Fernsehen, in allen anderen ist es die Mutter.

Die Häufigkeit des TV-Konsums nimmt ab: Antworten zum ersten Zeitpunkt noch 17 Familien bei der Frage nach der Häufigkeit des Fernsehens mit täglich oder mehrmals pro Woche, sind es zum zweiten Befragungszeitpunkt nur noch vierzehn und zum dritten nur mehr elf. Betrachtet man die Lieblingsaktivitäten der Kinder in Tab. 34 in Teil D, so nimmt es auch als Lieblingstätigkeit deutlich ab. Die Hofer Schulbegleitung kann also ihren Beitrag zu weniger Fernsehkonsum leisten. Auch in der Vergleichsgruppe nimmt diese Häufigkeit ab. Zum ersten Zeitpunkt antworten alle Eltern, dass ihre Kinder täglich oder mehrmals pro Woche fern schauen. Zum zweiten und dritten sind es noch 15 Eltern. In I2 verändert sich die Häufigkeit des Fernsehens in die andere Richtung – jedoch sehen hier weniger Kinder so häufig fern wie in den anderen beiden Gruppen. So geht das Fernsehverhalten von täglich oder mehrmals pro Woche von zehn auf neun zurück, vier Kinder, die zum ersten Zeitpunkt seltener als einmal pro Woche ferngesehen haben, sehen zum zweiten Zeitpunkt deutlich häufiger fern.

Vorlesen

Selbst lesen und vorgelesen bekommen fördert die Sprachkenntnisse der Kinder. Zudem fördert es die kindliche Entwicklung, wenn sich die Eltern Zeit nehmen, ihnen so ihre Liebe und Zuneigung zeigen und auch beim gemeinsamen Lesen Mut machen, dass das Kind bald besser lesen können wird (Stadt Nürnberg Jugendamt 2006). Jedoch machen Eltern aus bildungsfernen Schichten dies seltener mit den Kindern. Deshalb ist es ein Ziel der Hofer Schulbegleitung, dieses Verhalten zu fördern. Zu allen Befragungszeitpunkten lesen v.a. die Mütter mit ihren Kindern oder sie lesen ihnen vor. Zum ersten Zeitpunkt teilen sich in zwei I1-Familien beide Eltern das Vorlesen, zwei Kindern wird nicht vorgelesen, bei den restlichen fünfzehn Familien übernimmt die Mutter das Vorlesen. In der Vergleichsgruppe übernehmen die Väter in zwei und beide Eltern in drei Familien diese Tätigkeit. In allen anderen Familien ist die Mutter für das Vorlesen zuständig. Ähnlich ist es in I2, hier beteiligen sich in vier Familien beide Eltern, sonst übernimmt wie in I1 und V die Mutter das Lesen bzw. Vorlesen. Nur mit einem Kind wird dies nicht gemacht.

In I1 gibt es kaum Veränderungen zum zweiten Zeitpunkt. Weiterhin übernehmen überwiegend die Mütter diese Aktivität. Die Anzahl der Familien, in denen beide Eltern dem Kind vorlesen, geht zurück auf nur eine Familie. Weiterhin wird in zwei Familien nicht mit dem Kind gelesen. In der Vergleichsgruppe steigt die Zahl der Familien, bei denen beide dem Kind vorlesen oder mit ihm lesen, auf sieben. In fünf Familien lesen die Mütter mit dem Kind, weiteren fünf Kindern wird nicht vorgelesen. In den I2-Familien übernimmt die Mutter das Vorlesen, kein Vater beteiligt sich mehr daran. Mit drei Kindern wird nicht gelesen.

Tab. 57: Aktivitäten mit dem Kind: Interventionsgruppe 1

ID, Geschlecht, MiG	Ein- Eltern- Familie	kuscheln, einfach zusammensitzen			handwerken			gemeinsam essen			Karten- und Gesellschaftsspiele			Fernsehen, Filme ansehen			(vor)lesen			M	V	B
		W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	Summe		
I1 1 ♀	nein	M	M	B	V	0	B	B	M	M	M	M	M	0	M	M	0	M	M	11	1	3
I1 2 ♀	ja	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	18	0	0
I1 3 ♀	nein	M	B	M	V	0	0	B	B	B	M	M	0	0	B	M	M	M	0	7	1	5
I1 4 ♂	ja	M	M	M	M	V	V	M	M	M	M	M	0	0	M	M	M	M	0	13	2	0
I1 5 ♂	ja	M	M	M	M	V	0	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	15	1	0
I1 6 ♂	nein	M	B	M	V	0	0	B	B	B	0	B	M	M	B	0	M	B	B	5	1	8
I1 7 ♂	nein	M	B	B	M	V	V	M	B	B	M	M	0	0	B	M	M	M	M	9	2	5
I1 8 ♂	ja	M	M	M	M	0	0	M	M	M	M	0	0	0	M	M	0	M	M	12	0	0
I1 9 ♂	nein	M	M	M		V	V	B	M	M	M	M	M	B	M	0	M	M	M	12	2	2
I1 11 ♀	nein	M	M	B	V	V	B	B	B	B	M	B	V	B	B	B	M	0	V	4	4	9
I1 12 ♀	nein	M	B	M	V	V	V	B	B	M	0	B	B	0	B	M	M	M	0	6	3	6
I1 13 ♂	ja	M	M	M	M	0	0	M	M	M	0	M	M	0	M	M	M	M	M	14	0	0
I1 14 ♂	nein	M	M	M	V	V	V	B	B	B	M	0	M	0	0	B	M	M	M	8	3	4
I1 15 ♂	nein	M	B	B	V	V	V	M	B	B	0	0	V	0	V	B	M	M	0	4	5	5
I1 16 ♀	ja	M	M	M	V	0	V	B	M	M	M	M	M	0	0	M	M	M	M	12	2	1
I1 17 ♂	nein	M	M	M	V	V	V	B	M	M	B	M	M	0	M	M	B	M	M	11	3	3
I1 18 ♂	ja	M	M	M	M	M	0	M	M	M	0	M	M	M	M	M	M	M	M	16	0	0
I1 19 ♂	nein	M	B	V		V	V	B	B	V	M	0	0	0	B	V	B	0	V	2	6	5
I1 20 ♂	ja	M	M	.	M	M	.	M	M	.	M	M	.	M	M	.	M	M	.	12	0	0
B:		0	6	4	0	0	2	10	8	6	1	3	1	2	6	3	2	1	1	191	36	56

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Tab. 58: Aktivitäten mit dem Kind: Vergleichsgruppe

ID, Geschlecht, MiG	Ein- Eltern- Familie	kuscheln, einfach zusammensitzen			handwerken			gemeinsam essen			Karten- und Gesellschaftsspiele			Fernsehen, Filme ansehen			(vor)lesen			M	V	B
		W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	W1	W2	W3	Summe		
V 1 ♀	nein	M	B	M	M	0		M	0	0	M	M	M	B	0	0	M	M	M	10	0	2
V 2 ♀	nein	M	B	B	V	0	0	B	V	M	B	B	B	B	M	0	B	B	M	4	2	7
V 3 ♂	nein	M	M	M	V	V	V	B	B	B	M	M	M	0	0	0	B	M	M	8	3	4
V 4 ♂	nein	M	M	M	V	V	V	B	M	M	B	B	B	V	B	0	V	0	0	5	5	5
V 5 ♀	ja	M	M	M	M	0	0	M	M	0	M	M	M	0	M	M	M	M	M	14	0	0
V 6 ♀	nein	B	B	M	V	0	B	B	B	M	B	B	B	B	B	0	V	B	B	2	2	12
V 7 ♀	nein	B	B	M	V	V	V	B	V	V	B	B	M	M	B	V	M	B	0	4	6	7
V 8 ♀	nein	B	B	M	V	0	V	B	B	B	B	B	B	0	M	0	M	B	M	4	2	9
V 9 ♂	nein	M	B	M	V	V	V	B	B	0	B	B	0	B	B	V	M	B	M	4	4	8
V 10 ♀	nein	M	.	.	.	.	.	B	.	.	M	.	.	B	.	.	M	.	.	3	0	2
V 11 ♂	ja	M	M	M	M	M	M	M	B	B	0	B	M	M	B	V	M	B	V	10	2	5
V 12 ♂	ja	B	M	M	V		V	M	B	B	0	B	B	M	B	B	M	0	0	5	2	7
V 13 ♀	nein	M	M	M	V	M	V	B	M	M	M	M	M	B	M	M	M	M	M	14	2	2
V 14 ♀	ja	M	M	M	M	0	0	M	M	M	M	M	0	M	M	M	M	0	M	14	0	0
V 15 ♀	nein	M	M	M	V	V	V	M	M	B	M	V	B	M	0	0	M	0	0	8	4	2
V 16 ♂	ja	M	M	M	0	0	0	M	M	M	M	M	0	0	M	M	M	0	0	11	0	0
V 17 ♂	nein	M	M	M	V	V	V	B	B	0	B	M	B	B	0	M	M	M	M	8	3	5
V 18 ♀	nein	V	B	M	V	V	V	B	B	B	0	M	0	0	M	B	B	B	0	3	4	7
B:		4	7	1	0	0	1	11	8	6	7	8	7	7	6	2	3	7	1	131	41	84

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Tab. 59: Aktivitäten mit dem Kind: Interventionsgruppe 2

ID,	Geschlecht,	Ein- Eltern- Familie	kuscheln, einfach zu- sammensitzen		handwerken		gemeinsam essen		Karten- und Gesellschafts- spiele		Fernsehen, Filme ansehen		(vor)lesen		M	V	B
MiG			W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	W1	W2	Summe		
I2 1	♀	nein	M	M	V	V	M	M	M	M	M	M	M	M	10	2	0
I2 2	♂	nein	B	B	0	0	B	B	V	V	B	B	B	M	1	2	7
I2 3	♀	nein	V	B	0	0	B	B	0	0	0	B	M	0	1	1	4
I2 4	♀	nein	M	M	V	V	B	B	0	M	B	M	M	M	6	2	3
I2 6	♀	nein	M	.	0		B		V	.	M	.	M	.	3	1	1
I2 7	♀	nein	B	M	0	0	B	B	0	0	B	0	M	0	2	0	4
I2 8	♂	nein	B	M	V	V	B	M	B	M	B	M	B	M	5	2	5
I2 9	♀	nein	B	B	0	V	B	B	0	M	B	M	B	M	3	1	6
I2 10	♀	nein	B	M	0	0	M	M	M	M	B	0	M	M	7	0	2
I2 11	♀	nein	B	B	0	0	B	B	0	0	B	B	B	M	1	0	7
I2 12	♂	ja	M	M	V	0	M	M	0	0	M	M	M	M	8	1	0
I2 13	♂	ja	M	M	V	M	M	M	M	M	M	M	M	M	11	1	0
I2 14	♂	ja	M	M	V	M	M	M	M	M	M	M	M	M	11	1	0
I2 15	♂	ja	M	M	M	0	M	M	M	M	M	M	M	M	11	0	0
I2 16	♀	nein	B	B	0	V	M	B	0	0	B	B	0	0	1	1	5
I2 17	♂	nein	B	B	V	V	B	B	M	B	0	B	M	M	3	2	6
I2 18	♂	nein	B	B	V	V	B	B	0	M	M	M	M	M	5	2	4
B:			10	7	0	0	11	9	1	1	9	5	4	0	89	19	54

Quelle: E1, E2, E3; N= 17, missing= 0.

M = Mutter
V = Vater
B = beide
0 = keiner

Zum dritten Zeitpunkt nimmt die Häufigkeit des (Vor-)Lesens weiter leicht ab, jedoch kann das auch daran liegen, dass die Kinder allmählich selbst Bücher lesen können und dies alleine machen wollen. So lässt sich auch erklären, warum die Aktivität der Eltern zu diesem Zeitpunkt zurückgeht. In I1 lesen vier und in der V fünf Kinder alleine Bücher. In I1 lesen nun zwei Väter mit ihren Kindern oder lesen ihnen vor und nur noch in einer Familie machen dies beide Eltern. Ähnlich nimmt dies in der Vergleichsgruppe ab, auch hier lesen nur in einer Paarfamilie beide Eltern dem Kind vor und ein Vater übernimmt das Vorlesen.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass das Engagement der Eltern, v.a. in den Interaktionsgruppen, bei der Mutter liegt. Väter beteiligen sich nur in sehr geringem Ausmaß. Das Ziel der Hofer Schulbegleitung, v.a. die Väter mehr in die täglichen Aktivitäten mit dem Kind einzubinden, ist beim Vorlesen insofern nicht erreicht, da sich vorrangig die Mütter um das Vorlesen kümmern. Das Engagement in den Interventionsgruppen ist jedoch nicht mit der Beteiligung beider Eltern in der Kontrollgruppe zu vergleichen.

4. Netzwerke und Integration

Ein weiterer Aspekt, auf welchen die Hofer Schulbegleitung ihr Augenmerk legt, ist die soziale Integration der Familien – und zwar nicht nur die der Kinder in Schule und Freizeit, sondern auch die der Eltern in ihrem sozialen Umfeld. Diese Bindungen sind wichtig, weil sie nicht nur direkt die Teilhabechancen und den Handlungsspielraum der Familien erweitern, sondern auch direkt positiv auf das Wohlbefinden des Menschen als soziales Wesen wirken (Seeman 1996).

Insbesondere die soziale Integration der Interventionsgruppen ist an dieser Stelle interessant, da in beiden viele Familien mit Migrationshintergrund sind, welche augenscheinlich (wie es verschiedene Angaben der MentorInnen zu ihren Werte- und Geschlechterrollenverständnissen sowie ihre Deutschkenntnisse in Teil D, Kapitel 1, suggerieren) eher wenig in die deutsche Aufnahmegesellschaft integriert sind. Dies kann einerseits bedeuten, dass sie im Rahmen ihrer ethnischen Community relativ segregiert vom Gros der Bevölkerung leben, aber dafür innerhalb ihrer Enklave viel soziale Unterstützung finden. Andererseits kann es aber auch heißen, dass es für sie, wenn sie keiner solchen Gemeinschaft angehören, deutlich schwerer ist, unterstützende und emotional nahe Bezugspersonen zu finden. In solchen Fällen liegt es im Bestreben der Hofer Schulbegleitung, den Familien Teilhabechancen zu eröffnen und damit Kontakte in der Stadt zu vermitteln, welche auch über die Schulbegleitung hinaus Bestand haben. Die MentorInnen stehen dabei im Zentrum dieses Vorhabens. Sie stellen nicht nur selbst Bezugspersonen dar, die bei Bedarf unterstützen, motivieren und rückversichern, indem sie z.B. persönlich Ausflüge mit den Familien unternehmen, so wie z.B. die Mentorinnen zweier Ein-Eltern-Familien die Zeugnisbesprechung in einer Eisdielen abgehalten bzw. die Familien zum gemeinsamen Pizzaessen eingeladen haben. Darüber hinaus stellen sie die Brücke zu den Angeboten der Hofer Schulbegleitung wie den Ausflügen, Feiern und kulturellen Aktivitäten dar, welche die Familien untereinander in Kontakt bringen und damit ein wechselseitig unterstützendes Gemeinschafts- und Zusammengehörigkeitsgefühl wecken können. Aber auch über den Rahmen der Hofer Schulbegleitung hinaus sind die MentorInnen angehalten, den Eltern ggf. bei ihrer Integration in Hof zu helfen und Kontakte im Sozialraum zu ermöglichen.

Den Bedarf der Integration in den drei beobachteten Gruppen und die Nutzung der Angebote durch die Interventionsfamilien schlüsseln Tab. 60 bis

Tab. 62 auf. In der ersten Erhebung wurden die Eltern gefragt: *Gibt es eigentlich in Ihrer Umgebung jemanden, der für Ihre Familie sehr wichtig ist, jemanden, den man fragen kann, der bei Bedarf unterstützt und aushilft?* Mit offenen Antwortmöglichkeiten konnten die Eltern bejahen und wählen, ob sie eine oder mehrere Personen angeben wollen. Verneint konnte die Frage werden mit *Nein* sowie *Kann ich nicht so genau sagen*.

Diese Daten werden in den folgenden Tabellen in Verbindung mit der beruflichen Situation der Eltern, der Kinderzahl in den Familien sowie den Deutschkenntnissen von Mutter und Vater gebracht. Außerdem wird aufgeschlüsselt, an welchen gemeinschaftlichen Angeboten der Hofer Schulbegleitung die Familien teilgenommen haben. Betrachtet werden hier die Adventsfeier im Dezember 2010, der Besuch des Theaters im November 2010 und verschiedene Ausflüge, nämlich die Tagesfahrten, z.B. mithilfe der Ferienpässe 2010 und 2011, in den Freizeitpark Plohn, nach München, in die Festspielstadt Wunsiedel, in den Zoo von Leipzig, zum Schloss Thun bei Bern oder ins Höllental.

Die Tabellen zeigen zunächst, dass die Hauptunterstützung stets von Seiten der Verwandtschaft kommt. In 35 der 43 Fälle, in denen jeweils mindestens eine Person zur Unterstützung der Kernfamilien bereit stehen würde, gehört diese Person der engeren oder weiteren Familie an. Ob jedoch überhaupt Unterstützungsmöglichkeiten angegeben werden, fällt in den beiden Interventionsgruppen und der Vergleichsgruppe sehr unterschiedlich aus. Während in I1 nur eine Mutter angibt, dass ihre Familie wohl niemand bei Bedarf unterstützen würde, sind dies in I2 und V mit sechs bzw. vier Familien deutlich mehr. Versucht man, unter diesen sich allein gelassen fühlenden Familien Gemeinsamkeiten zu erkennen, zeigt sich, dass insbesondere die Arbeitslosigkeit einen systematischen Faktor darstellt: Die Berufstätigkeit ist ein wesentlicher Faktor für soziale Teilhabe und Integration, für den Aufbau zwischenmenschlicher Kontakte und Netzwerke (Jahoda, Lazarsfeld & Zeisel 1975). Von den insgesamt fünf Familien, in denen weder Mutter noch Vater erwerbstätig sind, sind vier sozial isoliert. Daneben sind es häufig Großfamilien, die nach dem klassischen Hausfrauen-Alleinverdiener-Modell leben, die kaum externe Unterstützung haben. Anscheinend bleibt in solchen Familien kaum Zeit für die Pflege von persönlich nahen Kontakten. Männer netzwerken anders als Frauen, sie konzentrieren sich auf Kollegen und beruflich nützliche Personen, während Frauen sehr familienzentriert agieren und sich stärker auf die lokalen Verbindungen konzentrieren (Mencken & Winfield 2000). Haben daher die Mütter weder durch eine berufliche Teilhabe Zugang zu sozialen Kontakten noch wegen ihrer vielen Kinder die Zeit, sich im räumlichen Umfeld zu integrieren, bedeutet dies häufig für die ganze Familie, dass sie auf sich selbst gestellt ist.

Unter den siebzehn Ein-Eltern-Familien gibt es nur eine – kinderreiche – Familie, die sozial isoliert ist, auch wenn zehn dieser Mütter arbeitslos sind. Dies liegt daran, dass Alleinerziehende stärker als andere auf die externe Unterstützung angewiesen (Sander 2002) und deswegen gezwungen sind, ihre Kontakte gut zu pflegen. Dies schaffen sie auch trotz der Erschwernis durch die Arbeitslosigkeit.

Vorbildlich für die Möglichkeiten der Ehrenamtlichen, den Familien zu helfen weitere soziale Kontakte zu knüpfen, sind die Bemühungen insbesondere einer Mentorin. Diese motivierte die Mutter, wieder berufstätig zu werden, half ihr bei der Stellensuche und leistete sogar einen wesentlichen Beitrag dazu, dass die selbst migrierte Mutter nun kulturell weiterbildende Kurse für Interessierte veranstaltet. Auch integrierte sie sie aktiv in ihren eigenen Freundes- und Bekanntenkreis, indem sie sie zur eigenen Geburtstagsfeier, zu einem Nähkurs und zu Treffen in der Gemeinde einlud, was die Mutter stets dankbar annahm und wo sie sich auch aktiv einbrachte (siehe auch Teil F).

Es finden sich weiterhin Hinweise dafür, dass Familien mit geringen Deutschkenntnissen tatsächlich entweder fest in ihre ethnischen Gemeinschaften integriert sind oder in der deutschen Gesellschaft eher alleine dastehen: Diejenigen Familien, in denen beide Elternteile bestenfalls nur mittlere Deutschkenntnisse haben, finden sich häufig entweder in der Gruppe der Familien, die mehrere Bezugspersonen besitzen, oder unter denjenigen, die gar nicht auf Unterstützung hoffen können. Die persönliche Weiterbildung durch den Besuch von Sprachkursen kann also wesentlich zur Integration in die Aufnahmegesellschaft beitragen. Bessere Deutschkenntnisse erweitern nicht nur die beruflichen Chancen, sondern verbessern auch die Möglichkeiten, sich darüber hinaus in gemischtethnischen Gruppen und lokalen Vereinen einzubringen. Außerdem bietet schon der Kontakt zu den anderen Sprachkursteilnehmern selbst einen sozialen Anknüpfungspunkt zu Menschen, die sich in einer sehr ähnlichen Situation befinden wie die Eltern selbst. Aus eben diesen Gründen wurde von verschiedenen MentorInnen die Idee eines Sprachkurses für die Eltern eingebracht, zuletzt entscheiden jedoch die Eltern selbst darüber. An dieser Stelle besteht jedoch noch viel Raum für Motivationen und Ermutigungen durch die Ehrenamtlichen.

Tab. 60: Soziale Eingebundenheit der Familien aus Interventionsgruppe 1

ID MiG	nahe, unterstützende Person bei Bedarf	Berufsstatus		viele Kinder	Deutsch		Teilnahme Eltern an Aktivitäten		
		Mutter	Vater		Mutter (K/L)	Vater (K/L)	Theater	Advents- feier	Ausflüge
I1 8	ein/e VerwandteR		-	3		-	ja	ja	
I1 5	ein/e VerwandteR		-						ja
I1 3	ein/e VerwandteR								ja
I1 6	ein/e VerwandteR			3			ja		ja
I1 17	ein/e VerwandteR							ja	ja
I1 2	ein/e VerwandteR		-			-			ja
I1 7	ein/e VerwandteR						ja	ja	ja
I1 12	ein/e VerwandteR			4			ja		ja
I1 9	ein/e VerwandteR						ja		
I1 14	ein/e FreundIn			3			ja		ja
I1 16	mehrere Verwandte		-			-	ja		
I1 13	mehrere Freunde		-	1 (+ 3)		-	ja	ja	ja
I1 18	mehrere Freunde		-	3		-	ja		ja
I1 20	mehrere Verwandte		-			-			ja
I1 4	mehrere Verwandte		-	3		-	ja	ja	ja
I1 19	mehrere Freunde						ja		ja
I1 1	mehrere Verwandte						ja		
I1 15	mehrere Verwandte			1 (+ 5)					
I1 11	keine			4			ja	ja	ja

Quelle: E1, E2, E3; N= 19, missing= 0.

Auch bei der Teilnahme der Eltern an den Angeboten der Hofer Schulbegleitung besteht vielfach noch Motivationsbedarf – insbesondere Eltern, die wenige Kontakte haben und besonders profitieren könnten, halten sich jedoch bei den Aktivitäten häufig zurück (siehe Tab. 61). Insgesamt sind die (Tages-)Ausflüge besonders beliebt (zumal hier auch eine Vielzahl von Angeboten herrschte). Diese sind wahrscheinlich neben den kulturellen Lernmöglichkeiten auch unter sozialen Gesichtspunkten besonders positiv zu bewerten, da sie sich meist über den ganzen Tag (mit langen

Hin- und Rückfahrten) erstrecken, welche für Kontaktaufnahmen günstig sind. Auch die Adventsfeiern sind vor diesem Hintergrund hilfreich, sie werden jedoch nicht so gut angenommen.

Insgesamt jedoch steht die soziale Integration sowohl für die Familien selbst als auch für die MentorInnen relativ wenig im Fokus. Auf die Frage zu Beginn, was sich die Eltern von der Hofer Schulbegleitung erwarten, geben nur drei Elternteile aus 11 ‚Kontakte‘ als Antwort. Dennoch lässt sich nicht sagen, dass diese Familien die gemeinschaftlichen Angebote der Hofer Schulbegleitung stärker nutzen. Trotzdem ist es eine dieser Familien sowie die bereits genannte Mutter, die in so engen Kontakt mit dem Umfeld der Mentorin kam, die zum Ende der Begleitung die integrative Funktion der Hofer Schulbegleitung hervorheben: Die eine Mutter lobt die Anregungen der Mentorin für die soziale Teilhabe als große Unterstützung, die andere gibt an, dass ein wichtiger Nutzen der Hofer Schulbegleitung in den neuen Kontakten in der Stadt liegt. Eine Mutter gibt auch an, dass sie sich mehr Kontakt zu anderen Familien versprochen hatte, sich diese Hoffnung jedoch nicht erfüllt hat. Diese Familie ist auch bei keinem der Ausflüge dabei, sicher hätte dies zum Zugehörigkeitsgefühl zu den Hofer Schulbegleitungs-Familien beigetragen und die vermissten Kontakte geboten.

Tab. 61: Soziale Eingebundenheit der Familien aus Interventionsgruppe 2

ID MiG	nahe, unterstützende Person bei Bedarf	Berufsstatus		viele Kinder	Deutsch		Teilnahme Eltern an Aktivitäten		
		Mutter	Vater		Mutter (K/L)	Vater (K/L)	Theater	Advents- feier	Ausflüge
I2 15	ein/e VerwandteR		-			-			
I2 2	ein/e VerwandteR			3			ja	ja	ja
I2 14	ein/e FreundIn		-	3		-			ja
I2 3	ein/e VerwandteR						ja		
I2 6	ein/e VerwandteR						ja	ja	
I2 7	ein/e VerwandteR								
I2 8	ein/e VerwandteR			4			ja		ja
I2 13	mehrere Freunde		-	3		-			ja
I2 1	mehrere Freunde/ Verwandte			4					ja
I2 4	mehrere Verwandte						ja	ja	ja
I2 9	mehrere Verwandte/ Freunde						ja	ja	
I2 12	keine		-	4		-	ja	ja	ja
I2 10	keine			3			ja		ja
I2 16	keine			3					ja
I2 18	keine			5					ja
I2 11	keine			3					ja
I2 17	keine								

Quelle: E1, E2, E3; N= 17, missing= 0.

Darüber hinaus loben nur relativ wenige Interventionsfamilien die sozialen Aspekte und wenn, dann meist nur eher vage die Ausflüge und Aktivitäten insgesamt – nie jedoch heben die zu Beginn sozial isolierten Familien diese Angebote hervor. An dieser Stelle besteht also noch gesonderter Integrations- und Motivationsbedarf auf Seiten der MentorInnen, auf den in der Schulung zu Beginn aufmerksam gemacht werden sollte.

Tab. 62: Soziale Eingebundenheit der Familien aus der Vergleichsgruppe

ID MiG	nahe, unterstützende Person bei Bedarf	Berufsstatus		viele Kinder	Deutsch	
		Mutter	Vater		Mutter (K/L)	Vater (K/L)
V 5	ein/e VerwandteR		-			-
V 12	ein/e VerwandteR		-			-
V 14	ein/e VerwandteR		-	3		-
V 2	ein/e VerwandteR					
V 8	ein/e VerwandteR			3		
V 18	ein/e FreundIn			3		
V 15	ein/e VerwandteR					
V 7	ein/e VerwandteR					
V 11	ein/e VerwandteR		-			-
V 16	ein/e VerwandteR		-			-
V 3	ein/e VerwandteR			3		
V 9	ein/e FreundIn					
V 13	ein/e VerwandteR					
V 6	mehrere Freunde/ Verwandte			5		
V 4	keine					
V 1	keine			1 (+ 3)		
V 10	keine			3		
V 17	keine					

Quelle: E1, E2, E3; N= 18, missing= 0.

Berufsstatus	
	erwerbstätig
	arbeitslos
Deutschkenntnisse Mutter	Deutschkenntnisse Vater
sehr gut/gut	sehr gut/gut
mittel	mittel
eher schlecht	eher schlecht
K – Koordinatorin	
L – Lehrerin	

5. Erweiterung des elterlichen Handlungsspielraums

Die Hofer Schulbegleitung und insbesondere die MentorInnen erweitern die Handlungsspielräume der Eltern. Dies erreichen sie, wenn sie alternative Deutungen und Bewertungen von Situationen anbieten, den Eltern Optionen aufzeigen und anbieten, ihnen Mittel an die Hand geben und das Vertrauen aussprechen, anstrengende Situationen meistern zu können – auch wenn dies teilweise nicht (gleich) angenommen wird. Über die direkte Begleitung hinaus sind dies wichtige Voraussetzungen dafür, dass die Eltern auch in Zukunft erkennen, wenn sie Hilfe und Unterstützung nötig haben und dann auch die richtigen Wege zur Selbsthilfe einschlagen können. Grundlage dafür ist, dass die Eltern in dieser Herangehensweise keinesfalls ein Eingeständnis ihrer elterlichen Inkompetenz und Hilflosigkeit sehen. Gerade für Eltern mit Migrationserfahrung kann es aber

schwierig sein, nach Hilfe zu fragen, etwa weil es in ihrem Herkunftsland unüblich ist, Fremde in Familienangelegenheiten einzubeziehen, oder weil sie die entsprechenden Stellen in Deutschland nicht kennen. Eltern, die Sozialhilfeleistungen beziehen, fürchten teilweise eine Stigmatisierung und eine Einordnung in negative Klischees von Sozialhilfebeziehenden, wenn sie Hilfe im Umgang mit ihren Kindern suchen. Deshalb geben die Hofer Schulbegleitung und v.a. die MentorInnen den Eltern die Rückmeldung, dass eine kritische Reflexion und die proaktive Suche nach Unterstützung stattdessen Zeichen für elterliche Kompetenz und Umsichtigkeit sind und sowohl für Kind als auch Familie positive Auswirkungen haben. Durch die Inanspruchnahme der Hofer Schulbegleitung haben die Eltern bereits bewiesen, dass sie bereit sind, Hilfe von außen anzunehmen und dass sie sensibel für Problemlagen ihres Kindes sind. Die MentorInnen sind für die Eltern oftmals der erste Ansprechpartner bei Problemen mit dem Kind, der Schule oder auch in anderen Bereichen, zudem dienen sie als Vermittler zwischen den Eltern, ihren Kindern und der sozialen und institutionellen Umwelt. Sie erweitern durch ihre Anwesenheit in der Familie schon die Möglichkeiten und bieten Alternativen an. Von den Eltern werden sie daher überwiegend als FreundIn/VertrauteR, Fachkundige/r BeraterIn und als Helfer in der Not gesehen (siehe hierzu Teil F, Tab. 72). Konkret können die MentorInnen Handlungsspielräume der Eltern in folgenden Bereichen erweitern:

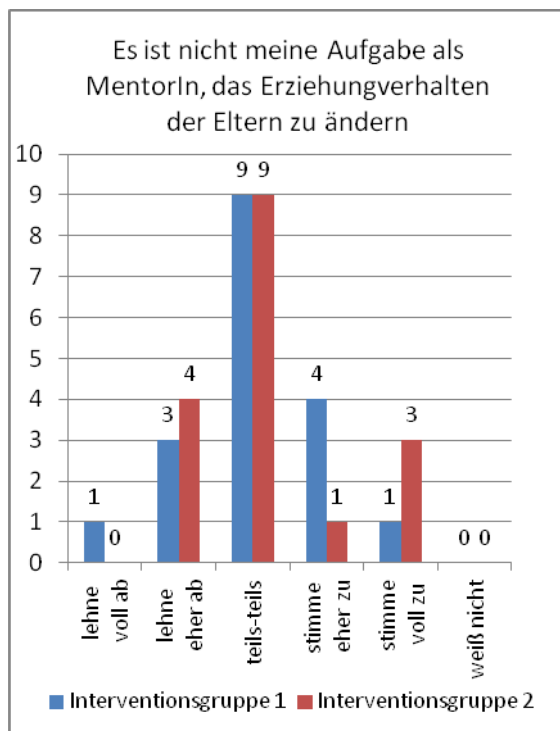
- in den Kontakten zur Schule und zu den LehrerInnen
- im sozialen Nahraum von Hof, sowohl hinsichtlich sozialer Integration als auch sportlicher und kultureller Möglichkeiten
- in den Kontakten zu anderen Eltern in ähnlichen Situationen und der sichere, selbstbewusste Umgang mit ihnen
- in der Wertschätzung ihrer Kinder, die weniger für Leistungen als für ihre Anstrengungen belohnt werden – als Vorbilder im Sinne des informellen Lernens stehen die MentorInnen, indem sie z.B. innerhalb der Zeugnisbesprechung Situationen der Anerkennung und Wertschätzung schaffen
- in der wohlmeinenden, aber differenzierten Wahrnehmung ihrer Kinder, z.B. durch deren von den MentorInnen eingeschätzten und interpretierten Interaktion mit Dritten
- in der direkten Interaktion mit den Kindern, indem die MentorInnen Beispiele für Verhaltensweisen in der Erwachsenen-Kind-Interaktion geben, die von den Mustern der Eltern abweichen (z.B. bei Unterbrechungen von Eltern-MentorInnen-Gesprächen durch die Kinder oder im Umgang mit Ablenkungsquellen wie dem Fernsehen)
- im Anerkennen der Eltern in ihrer Elternrolle
- im Einbringen eigener Erfahrungen als Eltern darüber, dass bestimmte Verhaltensweisen bei Kindern ganz normal sind, auch wenn sich die Eltern andere wünschen

Des Weiteren fungieren die MentorInnen auch als Vermittler von Angeboten und externen Hilfen. Insbesondere wichtig ist, dass die Ehrenamtlichen die Eltern erfahren lassen, dass es in Ordnung ist, Hilfe zu suchen und auch anzunehmen. Wie in Teil D, Kapitel 5, beschrieben wurde, kam es während der Begleitung durch die MentorInnen in zwölf Familien zu externen Hilfen. Diese wurden sehr differenziert nach der tatsächlichen Situation gewählt und entsprechend nur das Kind oder die ganze Familie in den Fokus genommen.

Zum letzten Befragungszeitpunkt wurden die MentorInnen zu ihrer Einschätzung bezüglich verschiedener Probleme, die bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung auftreten können, befragt. Abb. 10 gibt an, wie viele MentorInnen es nicht als ihre Aufgabe verstanden, das

Erziehungsverhalten der Eltern zu ändern. Diese Frage erlaubt es, Rückschlüsse daraufhin zu ziehen, welchen Rahmen die MentorInnen der Beziehung zur Familie gegeben haben und ob es ihr Ziel war, den Handlungsspielraum der Familie zu vergrößern. Der überwiegende Teil der MentorInnen sieht nur teils ihre Aufgabe darin, auf das Erziehungsverhalten der Eltern einzuwirken. In beiden Gruppen sehen dies jeweils nur vier MentorInnen als einen expliziten Teil ihres Aufgabenbereichs, fünf bzw. vier MentorInnen aus I1 bzw. I2 würden sich hier lieber heraushalten. Dies ist angesichts der Zielsetzung der Maßnahme zunächst verwunderlich. Das Thema sollte daher stärker auf die Agenda einer Schulbegleitung gesetzt werden, um Unsicherheiten der MentorInnen an dieser Stelle zu vermeiden. Dafür sollten einerseits die diesbezüglich geschulten MentorInnen zur sanften Motivation der Eltern angehalten und damit andererseits die Eltern zu reflektiertem Erziehungsverhalten angeregt werden. Dies verdeutlicht, dass in den Mentorenschulungen zu Beginn einer Schulbegleitung zunächst die Bandbreite einer bestmöglichen erzieherischen Betreuung für Familien definiert werden sollte, um den MentorInnen ihre Handlungsmöglichkeiten zur Erreichung dieses Zielzustands durch (Ent-)Pädagogisierung der Familien aufzuzeigen. Dazu gehört von Seiten der Hofer Schulbegleitung auch, dass die MentorInnen in bestimmten Situationen an professionelle, institutionalisierte Hilfen verweisen.

Abb. 10: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung I



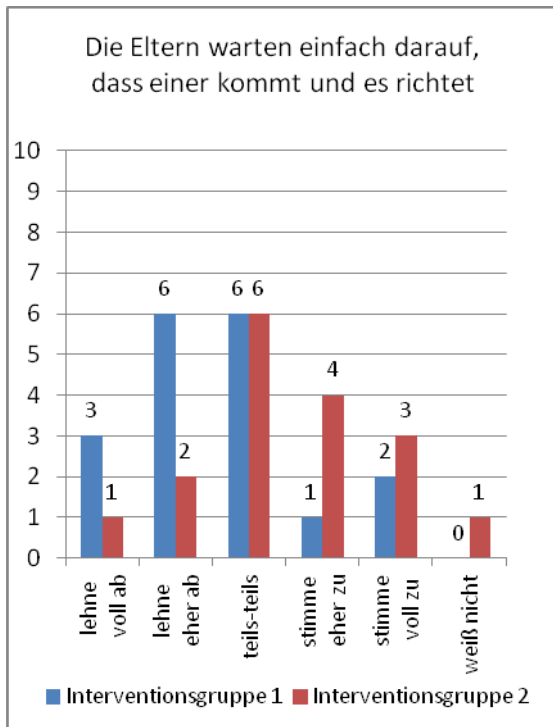
Quelle: M2, M3; I1: N= 18, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

Die in Abb. 11 und Abb. 12 dargestellten potenziellen Probleme behandeln das Engagement der Eltern. Denn neben der grundlegenden Basis, die die MentorInnen selbst schaffen, um auf das elterliche Erziehungskonzept einzuwirken, ist die Offenheit und Bereitschaft der Eltern dafür entscheidend, ob die Bemühungen der Ehrenamtlichen auf fruchtbaren Boden fallen. Die Aussage *Die Eltern warten einfach darauf, dass einer kommt und es richtet* ruft Zustimmungswerte hervor, die sich von allen hier behandelten Fragen am deutlichsten zwischen den Gruppen unterscheiden. In der länger begleiteten Interventionsgruppe 1 hat nach Einschätzung der MentorInnen nur ein kleiner Teil der Eltern, nämlich drei Familien, eine solche Erwartung, die Hälfte der Eltern wird stattdessen von sich aus aktiv. In der jüngeren und auch nur über etwa ein Jahr begleiteten Interventionsgruppe 2 hingegen geben sieben der sechzehn MentorInnen, die auf diese Frage differenziert antworteten, an, dass sich die Eltern passiv verhalten und eher

auf das Engagement anderer gewartet haben – nur drei Eltern geben den MentorInnen das Gefühl, dass sie selbst zu engagierter Selbsthilfe bereit sind. Möglicherweise ist zum Zeitpunkt der Rekrutierung der Interventionsgruppe 2 die wahrgenommene Zugangsschwelle zur Hofer Schulbegleitung für die Eltern geringer als im Jahr davor, weil diese Eltern bereits auf die Erfahrungen anderer zurückgreifen können und damit der Maßnahme eine größere Selbstverständlichkeit zuschreiben. Dadurch könnten die Angebote der Hofer Schulbegleitung besonders verlockend

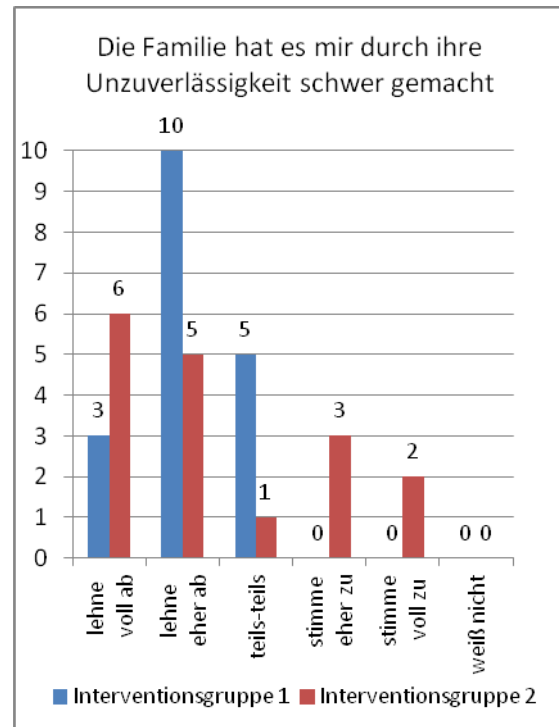
gewirkt haben, ohne dass ein ausreichendes Bewusstsein für die Verbindlichkeiten der Eltern selbst entstand. Weiterhin haben in der Interventionsgruppe 1 die MentorInnen ein Jahr länger Zeit, um die Eltern kennen zu lernen, ihr Engagement einzuschätzen und ihnen Anregungen zu vermitteln. Eltern, für die die MentorInnen angeben, dass sie (eher) nicht auf andere warten, scheinen bereits über einen guten Handlungsspielraum für die Lösung von Problemen zu verfügen. Andere Eltern scheinen hier noch größeren Bedarf zu haben.

Abb. 11: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung II



Quelle: M2, M3; I1: N= 18, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

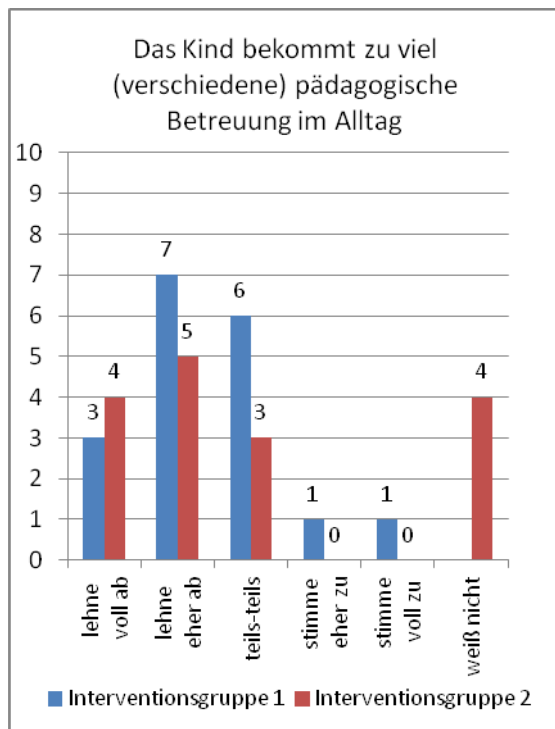
Abb. 12: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung III



Quelle: M2, M3; I1: N= 18, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

Die Antworten auf die Aussage *Die Familie hat es mir durch ihre Unzuverlässigkeit schwer gemacht* verweisen auf die wahrgenommenen Möglichkeiten, in den Familien den Handlungsspielraum zu vergrößern. Ein großer Teil wird nämlich einerseits durch das Aufzeigen von alternativen Verhaltensweisen durch Kommunikation und Ratschläge und andererseits durch eine andere Perspektive auf das Kind, sein Verhalten und Ursachen für das Verhalten ermöglicht. Der überwiegende Teil der MentorInnen aus beiden Interventionsgruppen sieht hier keine Probleme. Das bedeutet, dass sie von den Familien so nahe heran gelassen werden, dass sie die Möglichkeiten haben, über informelles Lernen den Handlungsspielraum der Eltern zu erweitern. In fünf Fällen der Interventionsgruppe 2 haben die MentorInnen Schwierigkeiten, in die Familie hinein gelassen zu werden, um dieses Potenzial auszuschöpfen. Für die I1 wird dies zum letzten Zeitpunkt nicht berichtet. Aus vorherigen Angaben der I1-MentorInnen ist aber bekannt, dass auch hier zu Beginn des Projekts einige MentorInnen unzufrieden mit nicht eingehaltenen Terminen oder Absprachen waren. Anscheinend hat sich dies bis zum Ende der Projektphase gebessert.

Abb. 13: Durch MentorInnen eingeschätzte Probleme bei einem Programm wie der Hofer Schulbegleitung IV



Quelle: M2, M3; I1: N= 18, missing= 0; I2: N= 16, missing= 1.

Abb. 13 verweist auf die Einschätzung der MentorInnen darüber, ob die Kinder zu viel (verschiedene) pädagogische Betreuung im Alltag bekommen. Es fällt auf, dass sich in der Interventionsgruppe 2 fünf MentorInnen nicht in der Lage fühlen, diese Frage zu beantworten (vier MentorInnen wählen die Antwortoption *weiß nicht*, eine Mentorin antwortet gar nicht). Es liegt nahe, dies auf die um ein Jahr kürzere Zeit zurückzuführen, in der die MentorInnen von I2 einen Einblick in ihre Familien bekommen konnten. Der mit zehn bzw. neun MentorInnen weit überwiegende Teil der antwortenden Ehrenamtlichen in I1 und I2 sehen kein Problem darin. Dies deutet darauf hin, dass sie die pädagogische Betreuung der Kinder entweder als angemessen einschätzen oder noch weiteren Bedarf sehen. Dies deutet an, dass den MentorInnen und auch den Eltern schon während der Begleitung viele Mittel an die Hand gegeben und Wege eröffnet werden und eventuell noch weitere gegeben werden

sollten, um eine pädagogische Betreuung der Kinder auch über die Hofer Schulbegleitung hinaus zu gewährleisten. Dazu gehört auch, dass die Vorträge mit Anregungen zum Erziehungsverhalten, welche von den beiden Interventionsgruppen nur sehr spärlich wahrgenommen werden, für die Eltern deutlich attraktiver gemacht werden sollten – wenn sie nicht sogar als ein grundlegendes Element der Hofer Schulbegleitung integriert werden. Aber auch die Möglichkeiten der MentorInnen, die erzieherischen Handlungsspielräume der Eltern zu erweitern, sollten stärker in den Mittelpunkt der ehrenamtlichen Arbeit rücken und durch eine bessere Information der MentorInnen zu Fördermöglichkeiten erleichtert werden.

Vergleicht man hier konkret Eltern- mit MentorInnen-Berichten, wird deutlich, dass manche Eltern erst nach und nach lernen, ihr Kind realitätsnäher einzuschätzen – eine wesentliche Voraussetzung für angemessene Reaktionen auf Verhaltensweisen des Kindes und somit Sicherheit in schwierigen Erziehungsfragen. Es lässt sich z.B. vermuten, dass die elterliche Einschätzung, dass ein Junge über die Beobachtungszeit hinweg immer emotional labiler und unsicherer wird, nicht auf ein besseres Verhältnis zwischen Eltern und Kind zurückzuführen ist. Durch dieses bekämen sie einen tieferen Einblick in die Gefühlswelten ihres Sohnes. Die Mentorin berichtet, dass der Junge zwar groß und kräftig, aber gerade zu Beginn sehr unsicher und damit gelegentlich auch gewalttätig gegenüber seinen MitschülerInnen ist. Die Mentorin sieht einen Grund dafür darin, dass die Mutter ihren Kindern nur schlecht Liebe, Zuwendung und positive Bestätigung vermitteln kann (MA2). Sie berichtet jedoch, dass die Hofer Schulbegleitung an dieser Stelle beratende Funktion beim Aufbau von Tagesstrukturen und beim Erfassen von Erziehungs Konsequenzen und Therapiekonzepten hat (M3). Gerade diese geregelten Tagesabläufe, ein positives Familienklima und eine durch liebevolle, wertschätzende Kontrolle geprägte Erziehung sind für die emotionale und psychische Entwicklung von Kindern wesentlich (Settertobulte 2010). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich die

emotionale Stabilität des Jungen nicht tatsächlich verschlechtert, sondern bestenfalls sogar verbessert. Die Mentorin berichtet jedenfalls von einem deutlich stressreduzierteren Verhältnis zu Mutter und Geschwistern (siehe Teil D, Tab. 45) und zeigt sich überzeugt, dass die Familie auf dem richtigen Weg ist und sich der Junge trotz Schwankungen positiv entwickelt (MA2).

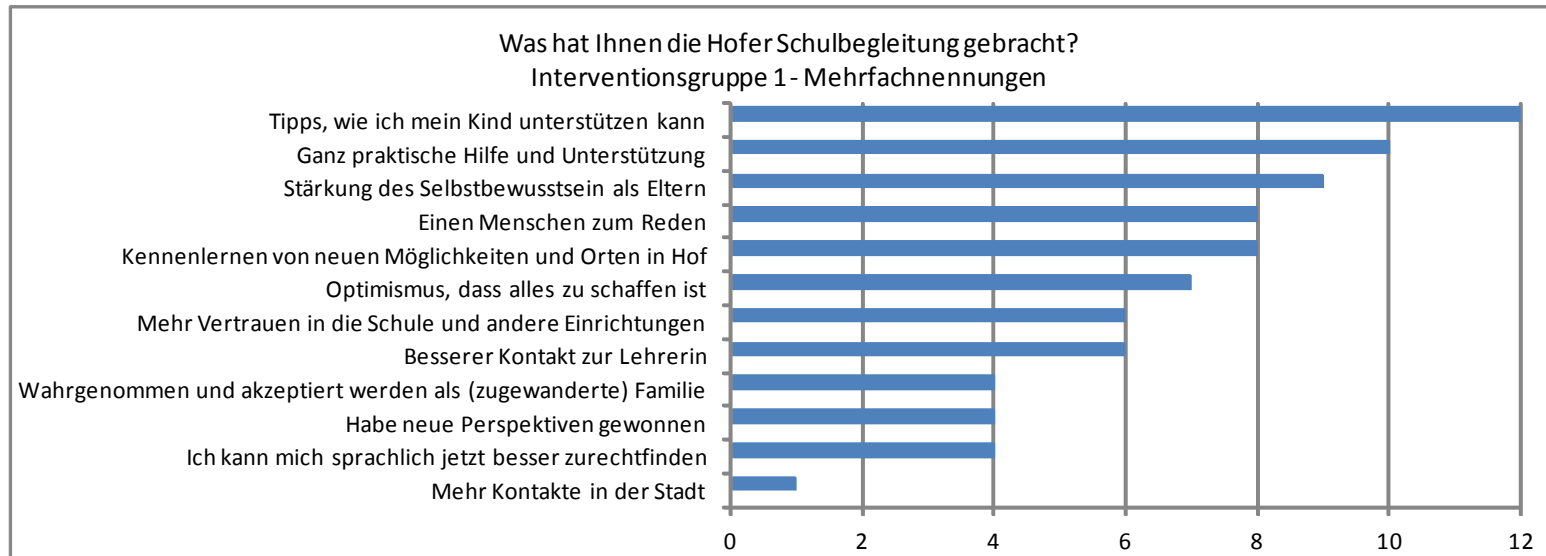
Die folgenden Abbildungen zeigen, dass die Erweiterung des Handlungsspielraums von großer Bedeutung für die Eltern ist. Die I1-Eltern wurden zum letzten Erhebungszeitpunkt gefragt, was ihnen die Hofer Schulbegleitung gebracht hat. Dafür konnten sie den in Abb. 14 aufgeschlüsselten Aussagen zustimmen oder sie ablehnen. Zudem wurden sie gebeten, die einzelnen Aussagen danach zu ordnen, was für sie am wichtigsten ist. Zwölf Eltern geben an, dass sie insbesondere die *Tipps, wie sie ihr Kind unterstützen können* schätzen – vier der zwölf Eltern räumen diesem Nutzen sogar die höchste bzw. zweithöchste Priorität ein. Neben dieser Förderung der elterlichen Kompetenzen empfindet die Hälfte der Eltern darüber hinaus eine *Stärkung des Selbstbewusstseins als Eltern*.

Über die innerfamilialen Perspektiven und Möglichkeiten hinaus kann die Hofer Schulbegleitung den Eltern auch wesentlich dabei helfen, sich in ihrer institutionellen Umwelt zurechtzufinden: Acht Eltern wurden *neue Möglichkeiten und Orte in Hof* eröffnet, jeweils sechs Familien gewinnen *mehr Vertrauen in die Schule und andere Einrichtungen* und *besseren Kontakt zur Lehrerin*. Einen Zugewinn an sozialer Eingebundenheit können immerhin vier Familien für sich registrieren, die sich zur dritten Welle hin *wahrgenommen und akzeptiert als (zugewanderte) Familie* fühlen und von denen eine alleinerziehende Mutter auch *mehr Kontakte in der Stadt* findet. Die *ganz praktische Hilfe und Unterstützung* spielt daher auch für zehn der achzehn Eltern eine zentrale Rolle.

Aber nicht nur direkt werden die außerfamilialen Handlungsspielräume der Eltern erweitert, sondern mindestens neun von ihnen werden augenscheinlich auch ausreichend Mittel an die Hand gegeben und Wege aufgezeigt, um von einem *Optimismus, dass alles zu schaffen ist* (sieben Nennungen) zu berichten und *neu gewonnene Perspektiven* (zwei weitere Nennungen) wahrzunehmen.

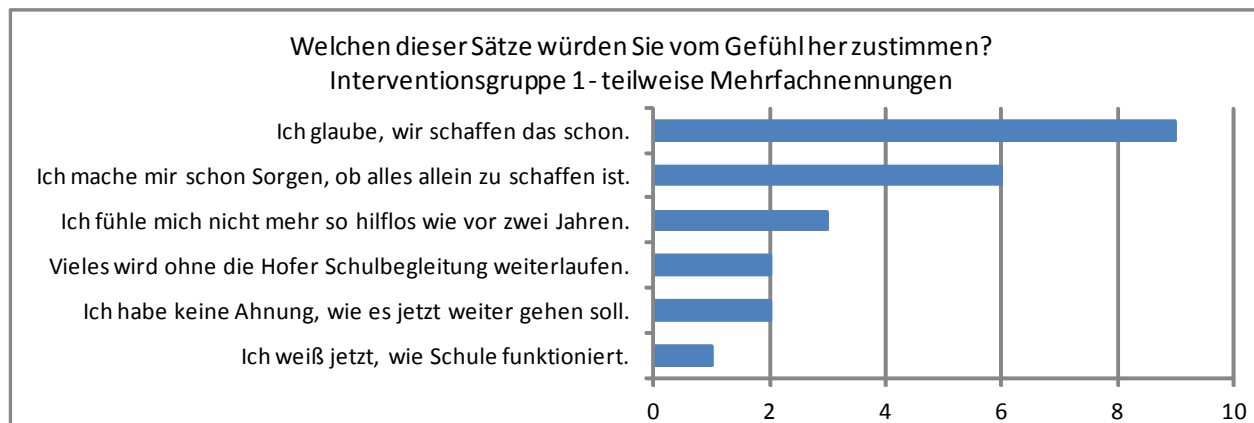
Abb. 15 weist darauf hin, dass die elterlichen Empfindungen bezüglich ihrer Handlungsmöglichkeiten nach der Hofer Schulbegleitung durchaus polarisiert sind: Insgesamt gibt zwar mit zwölf Eltern die klare Mehrheit an, dass sie *glaubt, sie schaffen das schon*, dass sie sich *nicht mehr so hilflos wie vor zwei Jahren* fühlt und/oder überzeugt ist, dass *vieles ohne die Hofer Schulbegleitung weiterlaufen* wird. Fünf Eltern jedoch *machen sich schon Sorgen, ob alles allein zu schaffen ist* oder haben gar *keine Ahnung, wie es jetzt weiter gehen soll*. Dies verdeutlicht, dass in einigen Familien eine Begleitung von zwei Jahren vielleicht zu wenig ist, um die Eltern in ihren Erziehungskompetenzen ausreichend zu stärken und ihre Handlungsspielräume in angemessenem Maß zu erweitern oder dass die MentorInnen die Familien effektiver auf die Situation nach dem Abschluss der Schulbegleitung vorbereiten sollte. In manchen Fällen wäre es also vielleicht geboten, wenn die Dauer der Begleitung durch die MentorInnen an die Familiensituation angepasst würde.

Abb. 14: Elterliche Einschätzung des Nutzens der Hofer Schulbegleitung – Interventionsgruppe 1



Quelle: E3; N= 18, missing= 0.

Abb. 15: Elterliche Einschätzung ihrer Situation nach der Hofer Schulbegleitung – Interventionsgruppe 1



Quelle: E3; N= 18, missing= 0.

F: MentorInnen als zentraler Unterstützungsfaktor

... zu sehen, wie sich Mutter und Kinder immer besser integrieren; die strahlenden, glücklichen Kinder (MD)

... dass das Kind sich freut, wenn ich komme. Dass ich in der Familie anerkannt bin (M2)

... dass ich dazu beitragen konnte, das Kind innerhalb relativ kurzer Zeit bei der Mittags- und Hausaufgabenbetreuung der Schule unterzubringen (M2)

... das entstandene Vertrauensverhältnis. Dem Kind und gelegentlich den Geschwistern einen anderen Ausschnitt von der ‚Welt‘ zu bieten; sie andere erzieherische Erfahrungen machen zu lassen (M3)

... wenn die Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen, ist es sehr hilfreich Mentor und Lernpartner zu haben (E3)

... Ich habe einen Bekannten mit Transporter aufgetrieben, die Mutter hat ebenfalls zwei Männer um Hilfe gebeten. Küche in Vierschau abgeholt und nach Hof transportiert (2 Fahrten) (MD)

... die Mutter stärken und ihr Mut machen; dem Kind einen besseren Start in die Schulzeit (M3)

1. Konzept der Mentorenrolle

Rolle des Mentors/der Mentorin

Die Hofer Schulbegleitung beruht v.a. auf dem Einsatz von freiwilligen Helferinnen und Helfern. Zum einen sind das die LernpartnerInnen, die gezielt das schulische Lernen im Blick haben, zum anderen und v.a. sind das aber die MentorInnen als kundige Lebensweg-Begleitung.

Diese Rolle des freundschaftlichen Begleitens, Ratgebens und AnsprechpartnerIn-Seins wird – trotz übereinstimmender Beziehungsmerkmale in den Projekten – unterschiedlich bezeichnet, als MentorIn, Pate/Patin, Lotse/Lotsin oder Coach. Der Begriff MentorIn wird am häufigsten für Karrierebegleitungen, z.B. in der Hochschule gewählt, Coaching wird meistens mit einem höheren Anteil an direkter Beratung verbunden. In der Hofer Schulbegleitung entspricht das Mentoring-Konzept eher dem der FamilienpatInnen, wo Ehrenamtliche zeitlich begrenzt Unterstützung und Entlastung anbieten im Alltag, in der Erziehung, bei Behördengängen etc. und dabei v.a. präventiv soziale Bezüge und Netzwerke der Familien stärken (Stadt Nürnberg 2010).

Das gemeinsame Merkmal einer Mentoringbeziehung ist, dass für eine bestimmte Zeit der Mentor bzw. die Mentorin dem/der Mentee Zeit, Aufmerksamkeit, Wissen und Erfahrung zur Verfügung stellt, damit das Kind oder der/die Jugendliche Übergänge bewältigt und sich positiv entwickeln kann. Durch regelmäßige, verabredete gemeinsame Unternehmungen soll ein Austausch gelingen und Impulse gegeben werden. Dabei stehen die individuellen Bedürfnisse der Mentees im Mittelpunkt.

Die Mentorenrollen werden sehr vielfältig beschrieben:

- RatgeberIn und WissensvermittlerIn, SparringspartnerIn, KarriereberaterIn, TüröffnerIn (Haase 2001, S. 234ff.)
- UnterstützerIn und mutmachende/r ‚OrientierungshelferIn‘, RessourcenmobilisiererIn, intermediäre/r BrückenbauerIn, Vertrauensperson und anwaltschaftliche/r VertreterIn (Herriger 2006, S. 227ff.)

- BegleiterIn, AnsprechpartnerIn, UnterstützerIn und MutmacherIn (Kruse 2007, S. 158ff.)
- Surrendering (bedingungslose Unterstützung), Accepting (unbedingte Wertschätzung), Gifting (Großzügigkeit des Gebens ohne eine Gegenleistung zu erwarten), Extending (offener Austausch mit großen Entwicklungsmöglichkeiten) (Hilb 1997)

In der Hofer Schulbegleitung wird zwar das Kind als Hauptperson aller Maßnahmen genannt, aber die Familie gilt als zweite Adressatin und Handlungsbereich. Damit erweitern sich Personenkreis und Inhalte der Mentoringbeziehung. Welche Schwerpunkte dann letztlich gesetzt werden, liegt bei den Ehrenamtlichen, die das subjektiv, bedürfnis- oder situationsadäquat entscheiden können. Bei einer Laufzeit von zwei Jahren ist diese Flexibilität sicherlich günstig, aber für die/den MentorIn auch sehr anspruchsvoll. Es dürfte schwierig sein, in diesem offenen und breiten Feld präzise Ziele zu vereinbaren, da die Ehrenamtlichen in hohem Maße der Dynamik des Familiengeschehens ausgeliefert sind. Wie die MentorInnen diese Unsicherheit lösen, wird im Folgenden dargestellt.

Erwartbare Vorteile für Kinder

In der Literatur zu Mentoringprogrammen werden immer wieder dieselben Vorteile dieser besonderen Beziehung für Kinder genannt. Diese gewinnen eine zusätzliche, verlässliche Bezugsperson, die sie unterstützt, mit Rat und Tat zur Seite steht und dem Kind Zeit und Engagement entgegenbringt. Untersuchungen haben ergeben, dass Mentorenschaften die schulischen Leistungen von Kindern verbessern, auch dann, wenn schulisches Lernen gar kein explizites Thema des Mentoring ist. Kinder entwickeln ein positives Selbstwertgefühl und werden emotional stabiler.

Ein zweiter Aspekt ist die Erweiterung der Ressourcen, die dem Kind zur Verfügung stehen. MentorInnen öffnen Türen zu Einrichtungen, Vereinen, Freizeitbeschäftigungen, Themen und Personen. V.a. für Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte können MentorInnen die Kultur der Aufnahmegesellschaft verständlicher und attraktiver machen und neue soziale Kontakte und auch geografische Räume erschließen, die das Leben des Kindes reichhaltiger machen und ihm Alternativen eröffnen. Allein die Chance, sich privat auf Deutsch auszutauschen, zu erzählen und zu hören, kann einen wichtigen Input bedeuten, um die biografische Zukunft positiv zu beeinflussen.

Voraussetzungen

Wenn die Grundidee des Mentorings das Lernen aus Erfahrungen ist, müssen MentorInnen auch bereit sein, aus eigenem Antrieb von der eigenen Geschichte zu berichten, auch von Fehlern und Problemen, mit denen man z.B. in der Erziehung oder Schulerfahrung der eigenen Kinder konfrontiert wurde. Entscheidend ist die Anerkennung der Leistungen der Eltern und des Kindes, auch wenn sich diese vom eigenen Lebensstil unterscheiden. Mit eigenen (Vor-)Urteilen kritisch umzugehen ist besonders wichtig, wenn wie in der Hofer Schulbegleitung überwiegend deutsche MentorInnen aus der oberen Mittelschicht und zugewanderte Familien in prekären wirtschaftlichen Lagen und vielfältigen Belastungen aufeinandertreffen. Und es ist wichtig, dass gerade in schwierigen Konstellationen die MentorInnen nicht alles zu lösen versuchen und über ihren Zuständigkeitsbereich hinaus handeln wollen, sondern sich immer wieder an die Projektleitung wenden und persönliche Grenzziehungen und klare Aufgabenteilungen umsetzen. Eine sorgfältige Vorbereitung, Ausbildung und kontinuierliche fachliche Begleitung der MentorInnen sind unabdingbar. Gerade, da viele Familien zugewandert sind, ist es wichtig, die Ehrenamtlichen über kulturelle Besonderheiten und Fallstricke zu informieren und sie für die besonderen Situationen zu sensibilisieren. Aber auch das Bewusstmachen der finanziellen Möglichkeiten der Familie ist wichtig, damit die MentorInnen z.B.

bei der Vermittlung in Vereine berücksichtigen, ob die Familie sich die damit verbundenen Kosten auch über die Hofer Schulbegleitung hinaus leisten kann.

2. Rekrutierungswege und Auswahl

Die Bezeichnung ‚lebenserfahrene Menschen‘ gibt nur einen Hinweis auf ein Mindestalter als Voraussetzung und vielleicht auch auf eigene Erfahrungen mit Elternschaft, aber mehr erwünschte Merkmale werden nicht genannt. Es sind die Rekrutierungswege, die in Hof darüber bestimmten, wer diese Position ausfüllte.

Tab. 63: Rekrutierungswege der MentorInnen in Hof

Wege zur Hofer Schulbegleitung	Interventionsgruppe 1	Interventionsgruppe 2
Von der Initiatorin angesprochen	16	11
Von anderen MentorInnen angesprochen	-	6
Durch Zeitungsberichte/Aufrufe	2	-
Selbst gemeldet	2	1

Quelle: M1.

Der Hauptweg in Hof lief bisher immer über die persönliche Ansprache von Frauen und Männern durch die Initiatorin des Projekts, die als Stadträtin und langjährige Vereinsvorstandsfrau lokal bekannt ist und über einen großen Bekannten- und Kontaktkreis verfügt. Das nutzt sie für die Anwerbung von neuen MentorInnen. Und dies wirkt als Schneeballsystem weiter, weil verpflichtete MentorInnen ihrerseits im Freundes- und Bekanntenkreis weiter werben. ‚Selbstrekrutierung‘ spielt nur in fünf von 38 Fällen eine Rolle. Von daher sind eine gewisse Homogenität, Kenntnisse über das Projekt und passende Qualifikationen für diese Rolle zu erwarten.

In Hof sind die MentorInnen ganz überwiegend Frauen, nur drei Männer stehen 35 Frauen gegenüber. Es sind v.a. einheimische BürgerInnen, nur acht Personen verfügen über eine Migrationsgeschichte. Eine höhere Beteiligung von MentorInnen mit eigener Migrationserfahrung wäre den Trägern sehr willkommen.

Die MentorInnen sind in den beiden Interventionsgruppen deutlich älter als die erwachsenen Familienmitglieder, die sie begleiten, dies entspricht der Vorstellung von MentorInnen als lebenserfahrenen Personen. Mindestens 12 der 38 MentorInnen zählen mit 55 Jahren und älter für die Kinder zur Großelterngeneration. Im Durchschnitt sind die MentorInnen der I1 49 Jahre alt, die der zweiten Gruppe 47 Jahre⁷. Unter 40 Jahre sind je fünf aus I1 und I2. Zwölf MentorInnen haben schon in der Hofer Schulbegleitung mitgewirkt, haben jetzt entweder die jüngeren Geschwisterkinder ‚ihrer‘ Familien übernommen oder ein neues Kind neben oder nach der ersten Familie.

Die Motive der MentorInnen für ihre Mitwirkung in der Hofer Schulbegleitung sind sehr homogen. Interessant ist, dass die Mehrheit nicht nur allgemein den Wunsch nach Unterstützung von Kindern und ihren Familien nennt, sondern ihre Mitwirkung explizit auf sozial benachteiligte Kinder und Familien, v.a. auf Familien mit Migrationsgeschichte, bezieht. Hier wird offensichtlich ein gesellschaftspolitischer Auftrag gesehen, eine Mentorin hofft in diesem Zusammenhang, „zu einer

⁷ Die Angaben beziehen sich auf das Alter der MentorInnen zu Beginn der Maßnahmen in den Interventionsgruppen.

sozialen Stadt beizutragen“ (M1). Die wichtigsten Motive der MentorInnen für ihre Mitwirkung in der Hofer Schulbegleitung sind (Anzahl der Nennungen):

- dem Kind und der Familie helfen (I1: 7; I2: 4)
- Benachteiligungen ausgleichen, Integration von Migranten fördern (I1: 9; I2: 6)
- bürgerschaftliches Engagement (I1: 4; I2: 5)
- berufsnahe Tätigkeit (I1: 1; I2: 1)
- neue Erfahrungen machen (I1: 0; I2: 1)

Zurzeit erwerbstätig sind in I1 13 von 22 MentorInnen, in I2 11 von 17. Von diesen 24 aktuell berufstätigen Mentoren sind 11 aktuell in für die Begleitung relevanten Berufsfeldern wie im pädagogischen oder sozialen Bereich tätig. Zählt man auch frühere Berufstätigkeiten dazu, erhöht sich diese Zahl. Nimmt man die Felder der freiwilligen, ehrenamtlichen Tätigkeit aller MentorInnen dazu, wächst die Anzahl der im sozialen oder pädagogischen Bereich erfahrenen erneut deutlich an.

Tab. 64: Ehrenamtliche Erfahrungen der MentorInnen

Anderes ehrenamtliches Engagement der MentorInnen	Interventionsgruppe 1	Interventionsgruppe 2
Nein	4	5
Ja	18	12
davon in Schule und Bildung	11	6
davon im psycho-sozialen Bereich	2	4
davon im interkulturellen Bereich	5	2
Insgesamt	22	17

Quelle: M1.

In der Hofer Schulbegleitung bringen demnach die meisten MentorInnen berufliche und/oder ehrenamtliche Erfahrungen in Feldern mit, die für ihre Tätigkeit sehr hilfreich sein können. Der Rekrutierungsmodus scheint also unter diesem Gesichtspunkt sehr erfolgreich zu sein, in der Interventionsgruppe 2 etwas weniger.

In Tab. 65 und Tab. 66 finden sich Übersichten über alle MentorInnen der Hofer Schulbegleitung mit ihren sozio-demographischen Merkmalen sowie ihren fachlichen Kompetenzen und eigenen Ressourcen, welche für ihre Tätigkeit als MentorInnen hilfreich sind.

Tab. 65: Überblick über die MentorInnen der Interventionsgruppe 1

Mentor von ID	Geschlecht	Alter W1	eigene Kinder	Migrationsgeschichte	erwerbstätig	Beruf (früher/aktuell) in relevantem Bereich	Ehrenamt (früher/aktuell)		Rollenverständnis
							ja/nein	in relevantem Bereich	
I1 1	♀	40-60	ja	ja	nein		ja	ja	Keine Bevormundung; Erfahrungsaustausch von Eltern zu Eltern; Bestärkung und Hilfe bei Problemlösung
I1 2a	♀	40-60	ja	nein	ja		ja	nein	Schulische Hilfe; Vermittlung zwischen Eltern und Lehrerinnen; Hilfe bei sinnvoller Freizeitgestaltung
I1 2b	♀	<40	ja	nein	nein		ja	ja	Hilfeleistung wo notwendig, aber auch allg. Unterstützung
I1 3a	♀	40-60	ja	nein	ja	ja	ja	nein	Situationsabhängig entsprechend der eigenen Erfahrung
I1 3b	♀	40-60	ja	nein	ja		ja	ja	
I1 4	♀	40-60	ja	nein	nein	ja	ja	ja	Begleiter und Unterstützter; Hilfestellung bei Überforderung
I1 5	♀	>60	ja	nein	nein	ja	ja	ja	keine Mutterrolle, sondern Entlastung durch Angebote von Aktivitäten für Kind
I1 6	♀	40-60	ja	nein	ja	ja	nein	-	Unterstützen/Fördern des Kindes; Hilfestellung für Familie im schulischen Bereich
I1 7	♀	40-60	nein	nein	ja	ja	ja	ja	Unterstützung während der Schullaufbahn des Kindes; Integrationshilfe; Unterstützung bei alltäglichen Fragen/Problemen
I1 8	♀	40-60	ja	nein	nein		ja	ja	(noch wenig Kontakt mit Familie - unklare Rolle)
I1 9	♀	<40	nein	ja	ja		nein	-	Stütze in allen schulischen Fragen bzw. Problemen; Eingliederungshilfe des Kindes in die Gesellschaft; Förderin der Interessen des Kindes
I1 11	♀	>60	nein	nein	nein	ja	ja	ja	Begleitung
I1 12	♀	40-60	ja	nein	ja		nein	-	Ansprechpartner für alle schulischen Belange; Berater und Tippgeber bei außerschulischen Themen
I1 13	♀	40-60	ja	nein	ja		ja	ja	Unterstützung in allen Fragen und Bestärkung der Mutter
I1 14	♂	>60	ja	nein	nein	ja	nein	-	
I1 15	♂	40-60	ja	nein	ja	ja	ja	ja	Vertrauensperson und Vermittler zwischen Schule, Kind und Eltern zu sein
I1 16a	♀	40-60	ja	nein	nein		ja	ja	passende Unterstützung für Möglichkeiten und Machbares außerhalb der Schule
I1 16b	♀	40-60	ja	nein	ja		ja	ja	Beratung der Mutter
I1 17	♀	40-60	ja	nein	ja	ja	ja	ja	
I1 18a	♀	<40	nein	nein	nein	ja	ja	ja	Ansprechpartner bei Problemen; Unterstützung nur, soweit gewünscht
I1 18b	♀	40-60	ja	nein	ja	ja	ja	ja	Eine Art freundliche Nachbarin, die gerne einen guten Rat gibt
I1 19	♀	<40	nein	nein	ja	ja	ja	ja	
I1 20	♀	40-60	ja	ja	nein		ja	ja	beidsprachige Brücke zwischen Familie-Lehrerinnen-Hofer Schulbegleitung

Quelle: M1.

Tab. 66: Überblick über die MentorInnen der Interventionsgruppe 2

Mentor von ID	Ge- schlecht	Alter W1	eigene Kinder	Migrations- geschichte	erwerbs- tätig	Beruf (früher/aktuell) in relevantem Bereich	Ehrenamt (früher/aktuell) ja/nein	in relevantem Bereich	Rollenverständnis
I2 1	♀	40-60	ja	nein	nein		ja	ja	Beratung; Hilfe; Organisatorin
I2 2	♀	40-60	ja	nein	nein		nein	-	Unterstützung bei schulischen Problemen; Förderin selbstständigen Arbeitens und kultureller Angebote für das Kind
I2 3	♀	40-60	ja	nein	nein		ja	ja	Ansprechpartnerin z.B. bei schulischen Fragen/ Problemen
I2 4	♀	40-60	ja	nein	ja	ja	nein	-	Hilfestellung bei Fragen und Problemen in der Schule und im täglichen Leben
I2 5	♀	40-60	ja	nein	nein		ja	ja	Hilfeleistung wo notwendig, aber auch allg. Unterstützung
I2 6	♀	<40	nein	nein	ja		nein	-	ähnlich Patenschaft, Sorge für Förderung, Unterstützung und Beachtung des Kindes in Schule, Familie und Freizeit
I2 7	♀	<40	ja	ja	nein		ja	ja	Vermittlerin und Beraterin zwischen Kind, Eltern und Schule
I2 8	♀	40-60	ja	nein	ja		nein	-	Mittler zwischen Familie, Schule und Lernpartner
I2 9	♀	>60	ja	nein	ja	ja	ja	ja	Möglichkeiten für Kind, sich in einem Sportverein oder in der Musikschule wohl zu fühlen
I2 10	♀	<40	ja	nein	ja		ja	ja	spielerische Bestärkung für Kind, nicht schulische Hilfe
I2 11	♀	<40	ja	ja	ja		nein	-	Hilfe und Unterstützung für Familie bei schulischen Problemen
I2 12	♀	40-60	ja	ja	ja	ja	ja	ja	Begleitung und Unterstützung der Familie
I2 13/14	♂	>60	ja	nein	nein		ja	ja	Sportliche Integration
I2 15	♀	40-60	ja	nein	ja		ja	nein	Verbindungsglied zwischen Familie, Schule, Vereinen etc.
I2 16	♀	40-60	ja	ja	ja		ja	ja	Helferin und Unterstützung für Belange der Kinder in Schule
I2 17	♀	>60	ja	nein	ja	ja	ja	ja	jederzeit erreichbarer und für alle Fragen offener Helfer
I2 18	♀								

Quelle: M1.

3. Umsetzung des Mentoring: Kontaktformen, -häufigkeit, -inhalte, Selbst- und Fremdbild, Adressierung

Die Umsetzung des Mentoring erfolgt in der Hofer Schulbegleitung auf vielfältige Weise, da durch die flexibel gehaltene Konzeption der Rolle in der Hofer Schulbegleitung die MentorInnen einen großen Gestaltungsspielraum haben. Um das realisierte Spektrum aufzuzeigen, werden im Folgenden einige Fälle vorgestellt, um die Verschiedenartigkeit der Umsetzung sichtbar zu machen.

Beispiel 1

Ein Beispiel, bei dem es der Mentorin sehr gut gelungen ist, die Familie über die Mutter in die Mehrheitsgesellschaft zu integrieren, betrifft eine arbeitslose, kinderreiche Alleinerziehende mit Migrationserfahrung. Im Laufe der Hofer Schulbegleitung ist es mit der Unterstützung durch das Mentoring gelungen, dass die Mutter wieder erwerbstätig wurde, indem sie kulturelle Weiterbildungskurse anbietet. Nach Aussagen der Mentorin wurde die Mutter dadurch zuversichtlicher und selbstständiger. Es kann angenommen werden, dass diese Fortschritte und das Verlassen der Arbeitslosigkeit, die Unabhängigkeit, das Selbstbewusstsein und auch das Selbstwertgefühl der Mutter positiv beeinflusst haben.

Die Mentorin diente der Mutter als Brücke, indem sie sie zu ihrer eigenen Geburtstagsfeier eingeladen, sie zum gemeinsamen Kinobesuch abgeholt, mit zu einem Nähkurs und zu Treffen in der Gemeinde genommen hat, bei dem die Mutter selbst an einem Abend über ihre eigene Kultur referierte. So konnte die Familie verschiedene deutsche Bekannte dazugewinnen, mit denen auch regelmäßiger Kontakt besteht. Die Mentorin leistete ihr ebenso bei Fragen zur und Problemen mit Einbürgerung Hilfe. Neben der Mutter beschäftigte sich die Mentorin auch mit den Kindern, mit denen sie gemeinsam die Stadtbücherei besuchte, sie vom Hort abholte und mit ihnen spielte. Aber auch ganz praktische Hilfe konnte die Mentorin leisten, indem sie z.B. einen Transporter organisierte, um eine neue Küche für die Familie abzuholen, mit der Mutter einkaufen ging, im Notfall die Kinder beaufsichtigte, bei der Wohnungssuche half oder bisher unsortierte Akten und Dokumente sichtete und ordnete.

Die Mentorin wirkte auf den verschiedensten Ebenen und ging sowohl auf Mutter als auch auf die Kinder ein. Sie fungierte als Brücke und interkulturelle Vermittlung zum lokalen Umfeld, zu Behörden, zur Schule und Bildungs- und Freizeitorten. Ohne große Eigenleistung, Motivation und Engagement der Mutter sind solche Erfolgsgeschichten natürlich nicht möglich. Diesem Fall kam es wohl auch zugute, dass die Passung zwischen Familie und Mentorin sehr gelungen ist.

Beispiel 2

Dieses Beispiel stellt einen der schwierigeren Fälle dar, in denen Familien immens belastet sind. Hier übernahm die Mentorin eine deutsche Familie mit drei Kindern, in der die Mutter alleinerziehend ist. Mit einer schwierigen finanziellen Situation, einem niedrigen Bildungsstand der Mutter und einem verhaltensauffälligen Kind addieren sich bei der Familie sechs Belastungsfaktoren. Zusätzlich schwierig für die Kinder war der zwischenzeitliche Wiedereinzug des Vaters, was aus der Sicht der Mentorin sehr verstörend für die Kinder war.

Innerhalb der Projektlaufzeit wurde der Junge verhaltensauffällig in der Schule, was sich durch schnelle Reizbarkeit und Gewalt gegenüber anderen Kindern zeigte. Dies hat sich bis zum Ende des ersten Schuljahres drastisch verschlimmert. Das Kind wurde im Sozialpädiatrischem Zentrum in Hof behandelt. Positiv ist, dass die Mutter die Termine selbstständig wahrgenommen hat.

Der Junge durfte die Schule nur noch bis zur ersten Pause besuchen und wurde aus den kreativen Fächern und Sport ausgeschlossen, in denen eigentlich seine Stärken gewesen wären. Jedoch war dort sein Verhalten nicht mehr zu kontrollieren. Es folgte ein Aufenthalt in einer psychiatrischen Tagesklinik. Demzufolge verschlechterten sich auch die schulischen Leistungen, so dass ein Vorrücken gefährdet war. Weiterhin besuchte er eine heilpädagogische Tagesstätte und es folgte ein Wechsel der Schule, was nach Aussagen der Mentorin nicht den erhofften Erfolg gebracht hat, das Kind war immer noch versetzungsgefährdet.

Aus den Dokumentationen und den Befragungen geht hervor, dass Mentorin und Mutter sehr viel miteinander telefoniert haben, die Mentorin die Familie gelegentlich besucht und sie auch zu Terminen bei Behörden begleitet hat. Die Ehrenamtliche trat als Vermittlerin und Brücke zu Behörden (z.B. dem Jugendamt, der Arbeitsagentur), zur Schule und zu professionellen therapeutischen Hilfen auf. Sie konnte der überforderten Mutter eine gewisse Einsicht geben, die anfänglich die Schwierigkeiten des Kindes nicht wahrhaben wollte. Sie ergriff die Initiative, um das Kind in einen Sportverein zu bringen, was ihm sehr viel Spaß bereitet hat. Bis auf den Zeitraum, den er in der Tagesklinik verbracht hat, ging der Junge regelmäßig zum Training. Die Mentorin gab Impulse für alternative Freizeitgestaltungen, die durch die Hofer Schulbegleitung angeboten wurden, und Anregungen für positive Veränderungen in der Familie, wie z.B. eine Mutter-Kind-Kur. Eine weitere gute Entwicklung erfolgte dahingehend, dass sich die Familie mit der Zeit auch selbstständig bei der Mentorin meldete, wenn Fragen oder Probleme auftauchten und somit mehr und mehr Vertrauen aufbaute.

Die Unterstützung der Mentorin bestand v.a. darin, die Mutter zu motivieren, sie zu bestärken, ihr in Erziehungsfragen Hilfe zu leisten. Aus ihrer Sicht muss die Mentorin sehr darauf achten, dass wichtige Dinge (z.B. Anträge bei der Bundesagentur für Arbeit) von der Mutter erledigt wurden, ohne dass sie sich kontrolliert fühlt. Sie will die Familie dennoch „zu einer gewissen Selbstständigkeit erziehen“ (MA). So hat sie der Mutter bei einem schwierigen Gespräch mit Schulleitung, Lehrerin und Jugendamt angeboten, sie zu begleiten. Die Mutter wollte dies unbedingt alleine schaffen. Die Mentorin traute ihr das zu und bestärkte sie darin. Wichtig für die Mentorin war es v.a., dass für das Kind eine gute Lösung gefunden wird.

Als gelingend kann die Arbeit der Mentorin dahingehend bezeichnet werden, da Förderungs- und Therapiebedarfe von Familie und Kind wahrgenommen wurden, in die Wege geleitet werden konnten und das Kind in den Fußballverein integriert werden konnte. Die Mentorin setzte sich bei Behörden für die Familie ein, begleitete und half der Familie, wo sie konnte, delegierte aber dort an professionelle Stellen weiter, wo die Grenzen ihrer Mentorenarbeit lagen. Zusätzlich stand sie der Familie immer als Ansprechpartnerin und Unterstützerin zur Verfügung. Trotz der schwierigen Situation hat die Mentorin sich selten belastet gefühlt und empfand ihren Umgang mit dem Kind als gut.

Beispiel 3

Diese Familie mit Migrationserfahrung, in der die beiden Eltern mit zwei Kindern zusammenleben, hatte eine Mentorin aus dem gleichen Herkunftsland. Die Eltern haben einen niedrigen Bildungsstand und materielle Probleme. Die Mentorin hat eine hohe Bildung und ist erwerbstätig. Die Familiensprache ist zwar nicht deutsch, aber die Kinder sprechen miteinander deutsch und auch das Deutsch der Eltern wurde von der Koordinatorin als gut eingestuft. Die Mentorin hat v.a. mit dem Jungen und der Mutter Kontakt, der in Form von Treffen und Telefonaten und in der deutschen Sprache stattfindet. Die Mutter kann sich schlecht bei dem Jungen durchsetzen.

Der Mentorin fällt es mitunter schwer, sich hier durchzusetzen und die Mutter oder den Jungen im Beisein der Mutter zu kritisieren, da sie sich eher in der Rolle einer guten Freundin wiederfindet, was auch aus dem geringen Altersunterschied zwischen den beiden Frauen resultiert. Sie gibt Ratschläge in schulischen und erzieherischen Fragen, macht Konzentrationsübungen mit dem Jungen und gibt immer wieder Anstöße, damit das Kind mehr liest. Auch ein Konzentrationstraining hat sie für den Jungen organisiert. Sie beschreibt es als einen Vorteil, dass sie und die Familie die gleiche Herkunft haben. Das Verhältnis zueinander sei sehr gut, man hätte sich von Anfang an sehr gut verstanden. Es wäre von Vorteil, dass man weiß, wie Familien mit Migrationsgeschichte denken und wie sie leben. Als Mentorin mit Migrationshintergrund bestätigt sie ganz klar, dass sie ein Vorbild für die Eltern und die Kinder sei. Der älteren Tochter der Familie, die nun auf die Fachoberschule geht, zeigt sie: „Schau, du kannst das auch!“

Die Mentorin nahm eine Rolle als gute Freundin ein, durch die sie auf Augenhöhe mit der Mutter stand. So konnten Ratschläge gegeben und angenommen werden. Die persönlichen Leistungen der Mentorin machen sie zum Vorbild für die Kinder. Ein Nachteil bestand für sie, dass sie innerhalb dieser Rolle nicht autoritär werden konnte und es ihr schwerfiel, die Familie dort, wo es nötig gewesen wäre, zu kontrollieren. Dadurch, dass die Mentorin die gleiche Herkunft hatte, fiel der Zugang zur Familie sehr leicht und das gegenseitige Verständnis war von Beginn an da.

Beispiel 4

In dieser Familie mit Migrationserfahrung und materiellen Schwierigkeiten lebt das jüngste Kind, ein Junge, bei den Eltern, ältere Geschwister sind bereits ausgezogen. Die Deutschkenntnisse beider Eltern sind schlecht, sie sprechen mit ihrem Kind nur in der nicht-deutschen Familiensprache. Das Kind hatte schulische Schwierigkeiten und erledigt seine Hausaufgaben nicht zuverlässig. Der Mentor ist erwerbstätig, hat selbst Kinder und engagiert sich in einem gemeinnützigen Verein für Kinder.

Die Passung zwischen Mentor und Familie scheint auf den ersten Blick sehr gut. Die Motivation und das Ziel des Mentors war es, „sozial benachteiligte Kinder im Grundschulalter positiv und motiviert zu beeinflussen, um für die weitere Zukunft stärker, selbstbewusster und lebensfähiger zu werden“ (M1). Er selbst sieht sich zur ersten Befragungswelle als „Vertrauensperson und Vermittler zwischen Schule, Kind und Eltern“ (M1) und berichtet zunächst davon, dass er die Familie bei Behördenkontakten (Jugendamt, Bundesagentur für Arbeit, Sozialamt und Krankenkasse) unterstützt und beraten hat. Der Hauptgrund der Familie für die Beteiligung am Hofer Schulbegleitungsprojekt war, dass sie sich Entlastung und Unterstützung in schulischen Dingen erhofft hat.

Der Mentor diente der Familie als Brücke, er hat dem Kind eine Hausaufgabenhilfe vermittelt, wodurch es seine schulischen Leistungen so verbessern konnte, dass sie im vorderen Bereich liegen. Der Mentor hat erkannt, dass die Familie dem Kind aufgrund ihrer mangelnden Deutschkenntnisse nicht die Hilfestellung für die Schule geben konnte, die es gebraucht hätte.

Im Projektverlauf scheint die Mentorenarbeit mit der Familie weniger gut gelungen zu sein, da u.a. der Kontakt mit der Familie durch sprachliche Probleme erschwert wurde. Auch bewertete der Mentor den Umgang der Familie mit ihrer schwierigen Situation zunehmend negativ, was eine schlechte Basis für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses darstellt („Die Familie nutzt sämtliche Nischen der Sozialgebung aus“ (M2)). Auch eine weniger kooperative Zusammenarbeit mit dem Projekt und der Projektevaluation⁸ lässt darauf schließen, dass sich beim Mentor im Zeitraum der

⁸ Es wurden keine Dokumentationsbögen ausgefüllt und auch in den Mentorenfragebögen kam es zu Non-Response-Verhalten bei Fragen zum Konzept der Hofer Schulbegleitung und zur Mentorenarbeit.

zweiten Befragungswelle eine gewisse Frustration und Resignation eingestellt hat, was die Familie betrifft. Das Angebot der Koordinatorin, die Familie zu wechseln, lehnte er jedoch ab. Sehr positiv ist, dass er zum Wohl des Kindes agierte und die Weiterführung der Hausaufgabenhilfe auch nach Projektende sichergestellt hat.

Die Unzufriedenheit des Mentors hat sich jedoch nicht auf das von den Eltern wahrgenommene Verhältnis ausgewirkt. Sie sind zur letzten Welle sehr zufrieden mit dem Mentor. Als besonders schöne Erinnerung an die Zeit im Projekt gaben die Eltern an, dass ihnen der Mentor in einer Angelegenheit mit dem Jugendamt sehr geholfen hätte. Beim Kontakt zu einem deutschen Mentor betonten die Eltern v.a. den kulturellen Austausch. Auch wären sie sehr stolz über die schulischen Verbesserungen des Jungen.

Beispiel 5

Es handelt sich in diesem Fall um eine kinderreiche Familie mit Migrationsgeschichte und schwieriger materieller Situation. Da auch die Großeltern des Mädchens in Hof leben, ist die Familie gut eingebunden. Die Mentorin beschreibt die Familie als intakt, unproblematisch und gut organisiert. Das Kind hat sehr gute Leistungen in der Schule und braucht keinen Nachhilfeunterricht. Die Mentorin ist der Meinung, dass eine konkrete Entlastung der Familie die beste Hilfe ist, die sie als Mentorin geben kann.

Da das Mädchen leidenschaftlich und aus eigener Initiative ein Instrument spielt, übernimmt die Mentorin den Fahrdienst für die Eltern, denn das sei „das Beste, was man der Mutter abnehmen kann“ (MA). Dokumentiert wurden auch einige Gespräche der Mentorin mit der Mutter, in denen sich die Mentorin über die Situation der Familie informiert und Neuigkeiten ausgetauscht wurden. Die Mentorin sieht sich als Ansprechpartnerin und Beraterin bei Problemen, springt im Notfall aber auch zur Betreuung der Kinder ein.

Die Mentorin hat den konkreten Bedarf der Familie erkannt, hilft dort aus und lässt sonst die Verantwortung ganz bei der Familie, bleibt aber für die Familie erreichbar. Dennoch würde die Mentorin dem Kind auch gerne noch andere Möglichkeiten eröffnen, damit unterschiedliche Interessen in ihm geweckt werden können. Hier würde allerdings die Mutter viele Freizeitangebote der Hofer Schulbegleitung ablehnen.

3.1 Kontaktformen, -häufigkeit und -inhalte

Um zu erfassen, wie die MentorInnen ihre Rolle im Allgemeinen umgesetzt haben, werden die Kontaktformen, -häufigkeiten und -inhalte des Kontaktes mit der Familie analysiert. Die Ehrenamtlichen wurden zu ihrem Selbstbild, ihrem Selbstverständnis und ihrer Arbeit befragt. Auch die Eltern berichteten aus ihrer Perspektive darüber, wie sie die/den MentorIn wahrnehmen und wo das Mentoring ihnen und ihrem Kind hilft.

Da es für die folgenden Auswertungen wichtig ist zu wissen, dass es in einigen Fällen Mentorenwechsel gab, soll auf diese eingegangen werden, bevor die Kontaktformen, -inhalte sowie die -häufigkeiten der Kontakte der MentorInnen mit den Familien beschrieben werden.

Mentorenwechsel fanden bei vier Familien der ersten Interventionsgruppe statt, während es in der Interventionsgruppe 2 keine Wechsel gab. Wie in Tab. 67 ersichtlich, wechselten die Ehrenamtlichen bei vier Familien. Nur in einem Fall geschah dies aufgrund einer schlechten Passung zwischen der Mentorin und der Familie. Hier mischte sich die Mentorin nach Meinung der Eltern zu sehr in die

Familienstrukturen ein. In den restlichen Fällen waren berufliche Gründe bzw. ein Umzug der MentorInnen entscheidend.

Tab. 67: Überblick über die Fälle, in denen ein Wechsel der Mentorinnen stattfand

Grund	Datum des Wechsels
Umzug	März 2011
Aufnahme einer Vollzeitstelle; Zeitmangel	Sept./Okt. 2010
Schlechte Passung zwischen Mentorin und Familie	Aug. 2010
Berufliche Gründe	Sept. 2010

In Kapitel 3.1, 3.2 und 3.3 werden nur diejenigen Familien betrachtet, die von einer/m MentorIn während der gesamten Projektlaufzeit durchgängig begleitet wurden. Der Grund dafür ist, dass an dieser Stelle die Veränderungen des Mentoring-Verhältnisses über den Zeitverlauf hinweg beobachtet werden. Im Falle eines Mentorenwechsels liegen zwar zu allen Zeitpunkten Aussagen der MentorInnen über die Familien und umgekehrt vor, diese beschreiben aber zwei unterschiedliche MentorIn-Mentee-Beziehungen.

Beschreibung der Kontaktformen, -häufigkeiten und -inhalte auf Aggregatsebene

Innerhalb des sehr flexibel definierten Mentoring-Konzeptes können die MentorInnen auf ganz vielfältige Weise mit der Familie in Kontakt treten und so das Verhältnis gestalten.

Die MentorInnen wurden gefragt, wie häufig sie folgende Arten von Kontaktformen mit der Familie und dem Kind hatten:

- *Anrufe von MentorIn, Anrufe von der Familie, Anrufe vom Kind*
- *Einfach mal kurz vorbeischauen, Verabredete Besuche bei der Familie/bei den Eltern, verabreiteter Besuch des Kindes oder der Familie in meiner Wohnung, spezielle Verabredungen mit den Eltern*
- *Gemeinsame Freizeit mit den Eltern/der ganzen Familie, gemeinsame Zeit mit dem Kind bei der Familie zu Hause (z.B. Lesen/Spiele machen)*
- *Gemeinsame Aktionen mit dem Kind außerhalb der Wohnung (wie Spielplatzbesuche, zum Verein bringen etc.), ganz besondere Unternehmungen mit dem Kind (z.B. Ausflug, Eisdiel etc.)*

Diese Kontaktformen werden dahingehend analysiert, ob MentorInnen eher mit den Familien telefonieren oder ob sie sich persönlich treffen, ob diese Treffen innerhalb oder außerhalb der Wohnung der Familie stattfinden und ob es ‚besondere‘, ‚nicht alltägliche‘ Unternehmungen sind, welche die MentorInnen mit der ganzen Familie, den Eltern oder dem Kind unternehmen. In Abb. 16 ist dargestellt, wie häufig welche Formen des Kontaktes vorkamen⁹.

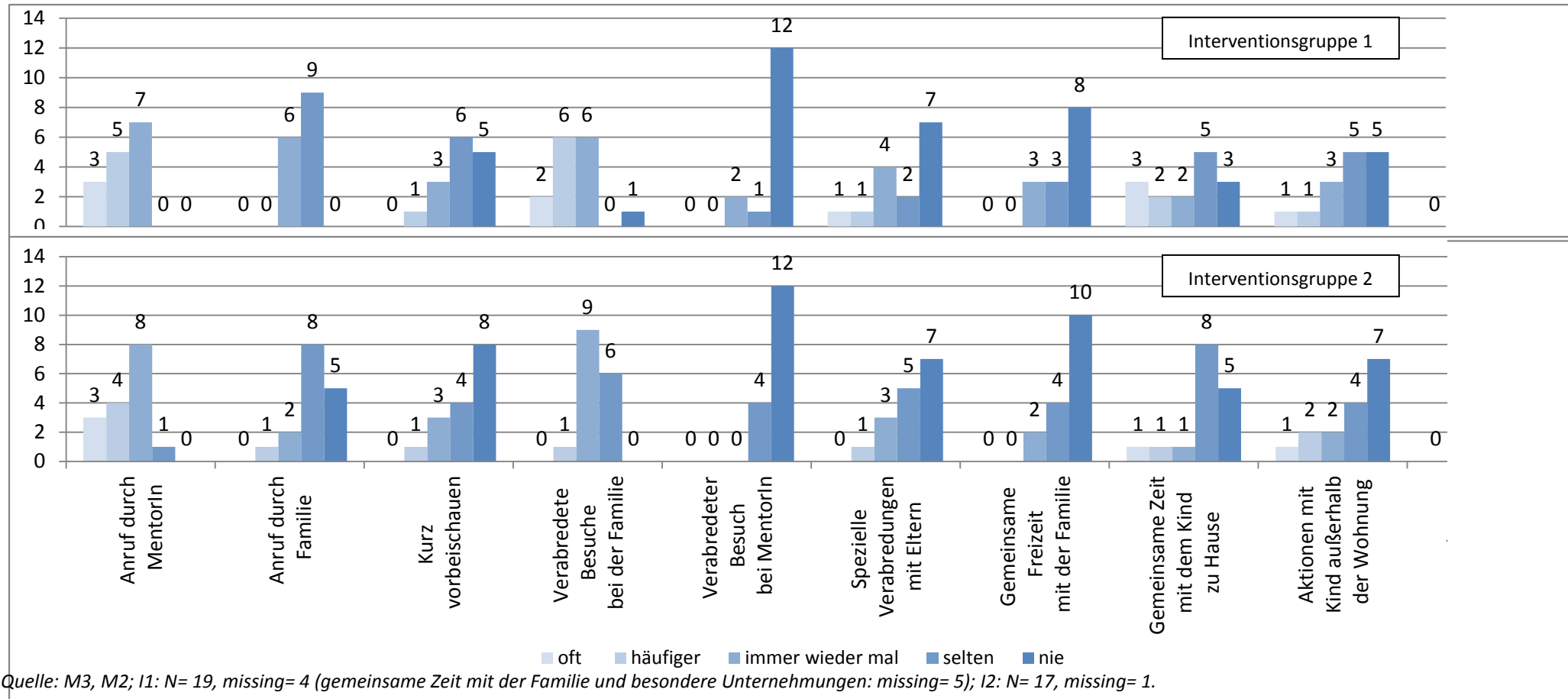
Die *Anrufe vom Kind* sind nicht mit in der Grafik aufgeführt, da dies nur in der Interventionsgruppe 2 in zwei Fällen selten vorkam und ansonsten keines der Kinder je bei der/dem MentorIn angerufen hat. Es fällt auf, dass Telefonanrufe von Seiten der Ehrenamtlichen zu den am häufigsten vorkommenden Kontaktarten zählen. In beiden Interventionsgruppen greifen die Eltern von sich aus jedoch eher *selten bis nie* zum Telefonhörer. Kurze, spontane Besuche durch die MentorInnen sind

⁹ Bei einer vergleichenden Betrachtung zwischen den beiden Interventionsgruppen ist darauf zu achten, dass sich die Anzahl der Fälle unterscheidet.

nicht sehr verbreitet. Vereinbarte Besuche sind die zweit-beliebteste Kontaktart. Bei den Familien der Interventionsgruppe 1 finden sie bis auf eine Ausnahme häufiger oder zumindest *immer wieder mal* statt. In der zweiten Interventionsgruppe kommen sie eher *immer wieder mal* oder *selten* vor. Gegenbesuche in die Wohnungen der MentorInnen kommen bis auf Ausnahmen in beiden Gruppen *nie* vor. Auch spezielle Verabredungen mit den Eltern vereinbaren nur wenige MentorInnen regelmäßiger. Gut ein Drittel aller MentorInnen verbringen *immer wieder mal* oder *selten* ihre Freizeit mit den Eltern oder der ganzen Familie, der Rest macht dies *nie*. Dafür verbringen mehr MentorInnen *häufiger* Zeit mit dem Kind bei der Familie zu Hause. Die Mehrheit der MentorInnen macht mit den Kindern keine gemeinsamen Aktionen außerhalb ihrer Wohnung. Die Hälfte der MentorInnen hat zumindest besondere Unternehmungen mit dem Kind gemacht.

Insgesamt fällt auf, dass der Kontakt zwischen Familie und MentorInnen v.a. telefonisch gehalten wird. Dass dies so häufig stattfindet, kann durch die leichtere Erreichbarkeit der Familien für Nachfragen, Erkundigungen oder Terminvereinbarungen erklärt werden. Auch der Zeitaufwand ist natürlich geringer als bei den persönlichen Kontaktformen. Besondere, spezielle Unternehmungen mit dem Kind, den Eltern oder der gesamten Familie finden vermutlich nicht so häufig statt, da der organisatorische und zeitliche Aufwand meist größer ausfällt. Mit den gewählten Kontaktformen wird ein eher distanzierteres und eher professionelles Verhältnis beschrieben. Freundschaftliche Kontakte sind eher durch andere Formen der Kontaktaufnahme gekennzeichnet. Durch die vielen Telefonanrufe und die Besuche bei den Familien zu Hause wird eine wichtige Möglichkeit für informelles Lernen nicht genutzt: Wenn die Eltern die MentorInnen in ihrer täglichen Interaktion mit anderen Menschen etwa bei sich zu Hause mit ihren Kindern oder im Kontakt mit Freunden beobachten können, können sie Einblicke in andere Verhaltensweisen gewinnen. Dieses Potenzial wird nur wenig genutzt, wenn es jedoch genutzt wird, so wirkt sich dies positiv aus, wie die erste Fallbeschreibung zeigt.

Abb. 16: Kontaktformen und -häufigkeiten der MentorInnen mit der Familie aus Mentorensicht; Interventionsgruppe 1 und Interventionsgruppe 2



Individuelle Kontakte mit den Familien

In Tab. 68 und Tab. 69 werden die Häufigkeiten der Kontakte der MentorInnen mit den Familien noch einmal auf Einzelfallebene dargestellt. Die einzelnen Kontaktformen sind auf einer fünfstufigen Skala erhoben und werden deshalb als quasi-metrisch betrachtet. Hierzu wird ein Durchschnitt über alle Kontaktarten berechnet. Ausgeschlossen werden dabei die Kategorien *Anrufe vom Kind* und *Besuche bei der/dem MentorIn*, da dies nur in Einzelfällen und wenn, dann nur selten vorkam. Weiterhin werden die Verhältnisse zwischen *telefonischer Kontakt*¹⁰ und *persönlicher Kontakt*¹¹ sowie Kontakt, der *in der Wohnung der Familie*¹² stattfindet und *außerhalb der Wohnung* in eine Übersicht aufgenommen¹³. Zusätzlich wird beschrieben, wie häufig besondere Unternehmungen mit dem Kind oder der Familie stattfanden¹⁴. Die einzelnen Kategorien werden so zusammengefasst und dann gegenübergestellt, um die Arbeit der MentorInnen mit der Familie besser zu beschreiben. Zusätzlich sind die Anrufe von der Familie selbst erfasst, da diese ein Indikator dafür sind, ob sich die Eltern trauen, Initiative zu ergreifen und selbst zum Hörer zu greifen, um ihre/n MentorIn zu kontaktieren.

Ebenfalls wird die Häufigkeit der Kontaktarten mit den *Hauptadressaten*¹⁵ der MentorInnen, der *Zufriedenheit der MentorInnen mit der Kontakthäufigkeit* verglichen und auch die *Professionalität*¹⁶ der MentorInnen in Beziehung dazu gesetzt. Von Seiten der Familie wird in der Auswertung kontrolliert, ob die Kontakthäufigkeit und das *Erleben von Kontrolle*¹⁷ durch die MentorInnen miteinander in Beziehung stehen, ob die Eltern den *Kontakt mit der/dem MentorIn als hilfreich* einstufen und *sozial isolierte*¹⁸ Familien einen intensiveren Kontakt mit ihrer/m MentorIn haben als nicht-isolierte.

¹⁰ Verwendet wird der Durchschnittswert der beiden Kategorien *Anrufe von Seiten des Mentors/der Mentorin* und *Anrufe von der Familie*.

¹¹ Herangezogen wird der Durchschnittswert der Kategorien *einfach mal kurz vorbeischauen, verabredete Besuche bei Familie, spezielle Verabredungen mit den Eltern, gemeinsame Freizeitgestaltung mit den Eltern/der gesamten Familie, gemeinsame Zeit mit dem Kind bei der Familie zu Hause, gemeinsame Aktionen mit dem Kind außerhalb der Wohnung* und *ganz besondere Unternehmungen mit dem Kind*.

¹² Verwendung findet der Durchschnittswert der Kategorien *einfach mal kurz vorbeischauen, verabredete Besuche bei Familie, gemeinsame Zeit mit dem Kind bei der Familie zu Hause*.

¹³ Verwendet wird der Durchschnittswert der Kategorien *gemeinsame Aktionen mit dem Kind außerhalb der Wohnung* und *ganz besondere Unternehmungen mit dem Kind*.

¹⁴ Hierzu zählen die Kategorien *spezielle Verabredungen mit den Eltern, gemeinsame Freizeitgestaltung mit den Eltern/der gesamten Familie, gemeinsame Zeit mit dem Kind bei der Familie zu Hause, gemeinsame Aktionen mit dem Kind außerhalb der Wohnung* und *ganz besondere Unternehmungen mit dem Kind*.

¹⁵ Für die Hauptadressaten werden die Angaben der MentorInnen zur ersten Welle verwendet, da sich zum einen im Zeitverlauf nicht viel verändert hat (siehe Kapitel 3.2) und zum anderen eine bessere Vergleichbarkeit zwischen den Gruppen gewährleistet wird.

¹⁶ Die Professionalität wird daran gemessen, ob berufliche Qualifikationen vorliegen, die für das Mentoring hilfreich sind (z.B. Beruf im pädagogischen oder psycho-sozialen Bereich) oder ob die MentorInnen von früheren ehrenamtlichen Tätigkeiten Kompetenzen erwerben konnten, die für die Hofer Schulbegleitung von Nutzen sind.

¹⁷ Verwendet werden die Angaben der Eltern zur jeweils letzten Befragungswelle.

¹⁸ Als isoliert werden Familien eingestuft, die angeben, keine Person in der Umgebung der Familie zu haben, die bei Bedarf in der Familie aushilft oder die Familie unterstützt, oder die angeben, nicht zu wissen, ob es eine solche Bezugsperson für sie gibt.

Tab. 68: Kontakte der MentorInnen mit der Familie: Interventionsgruppe 1, sortiert nach dem Durchschnitt aller Kontaktformen

ID	Familie sozial isoliert?	Ø Häufigkeit aller Kontaktformen	Hauptperson insgesamt	Einbezug Geschwister im Kindes- & Jugendalter	persönlich	telefonisch	außerhalb	innerhalb	Besondere Unternehmungen	Anrufe von Seiten der Familie	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit	Professionell und/oder ehrenamtl. Engagement	Kontakt mit Mentor nicht als hilfreich empfunden	Kontrolle erlebt?
I1 4	nein	2,44	M & K	ja	2,43	2,50	2,00	2,67	2,60	4	1	ja		ja
I1 20	nein	2,44	M		2,50	2,50	3,00	2,67	2,40	3	1	ja		
I1 13	nein	3,00	M	ja	3,00	3,00	3,50	2,33	3,00	3	1	ja		
I1 6	nein	3,13	M & K	ja	3,17	3,00	4,00	2,00	3,50	3	1	ja		
I1 5	nein	3,22	M & K	ja	3,57	2,00	2,50	3,33	3,60	3	1	ja		
I1 7	nein	3,44	M & K	ja	3,43	3,50	3,00	3,67	3,40	4	2	ja		
I1 9	nein	3,44	M & K		3,71	2,50	5,00	2,33	4,20	4	2	nein		ja
I1 14	nein	3,56	K	ja	3,57	3,50	4,50	2,00	4,00	4	1	nein		ja
I1 11	ja	3,67	M & K	ja	3,86	3,00	4,50	3,00	4,00	4	1	ja		ja
I1 15	nein	3,67	V		3,71	3,50	5,00	2,00	4,20	4	2	ja		
I1 1	nein	3,89	M & K		4,29	2,50	5,00	3,33	4,80	3	1	ja		
I1 8	nein	3,89	Mutter		4,14	3,00	4,50	4,33	4,20	4	1	ja		
I1 19	nein	3,89	M & V & K	ja	4,14	3,00	4,50	3,33	4,60	3	2	ja		
I1 17	nein	4,11	M		4,43	3,00	4,00	5,00	4,20	4	1	ja		
I1 12	nein	4,33	M		4,57	3,50	4,50	4,33	4,80	4	1	nein	X	

Quelle: M1, M2, M3, E1, E3; N= 19, missing= 4. Die vier fehlenden Werte (I1 2, I1 3, I1 16, I1 18) ergeben sich aus dem Ausschluss der Familien mit Mentorenwechsel.

Kontakt
1,2-2,4 – oft - häufiger
2,5-3,4 – häufiger - immer wieder mal
3,5-4,4 – immer wieder mal - selten
4,5-5 – selten - nie

Zufriedenheit Kontakthäufigkeit
1 – ausreichend
2 – könnte häufiger sein
3 – fast zu viel
4 – kein/kaum Kontakt

Anrufe von Seiten der Familie
1 – oft
2 – häufiger
3 – immer wieder mal
4 – selten
5 – nie

Professionell und/oder ehrenamtliches Engagement
nein
ja, ehrenamtlich
ja, professionell (und ehrenamtlich)

Tab. 69: Kontakte der MentorInnen mit der Familie: Interventionsgruppe 2, sortiert nach dem Durchschnitt aller Kontaktformen

ID	Familie sozial isoliert?	Ø Häufigkeit aller Kontaktformen	Hauptperson insgesamt	Einbezug Geschwister im Kindes- & Jugendalter	persönlich	telefonisch	außerhalb	innerhalb	Besondere Unternehmungen	Anrufe von Seiten der Familie	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit	Professionell und/oder ehrenamtl. Engagement	Kontakt mit Mentor nicht als hilfreich empfunden	Kontrolle erlebt?
I2 16	ja	2,56	M		2,86	1,50	3,50	2,67	3,00	2	1	ja		
I2 1	nein	3,22	M		3,29	3,00	2,00	4,00	3,00	4	1	ja		
I2 9	nein	3,33	M	ja	3,43	3,00	3,00	3,33	3,20	4	1	ja		
I2 4	nein	3,56	M		3,86	2,50	4,50	3,67	4,00	3	1	nein		
I2 6	nein	3,56	S		3,71	3,00	3,50	3,33	4,00	3	2	nein		
I2 13	nein	3,67	K & M	ja	3,71	3,50	3,00	3,67	3,80	4	2	ja		
I2 14	nein	3,67	K & M	ja	3,71	3,50	3,00	3,67	3,80	4	2	ja		ja
I2 2	nein	4,00	M	ja	4,43	2,50	5,00	3,67	4,80	4	2	nein		ja
I2 10	ja	4,00	K & M	ja	4,00	4,00	4,00	3,33	3,80	5	2	ja		
I2 17	ja	4,11	M		4,14	4,00	5,00	3,67	4,60	4	4	ja		
I2 18	ja	4,11	M		4,29	3,50	5,00	4,00	4,40	4	4	nein	nur für Kind	
I2 7	nein	4,22	M		4,43	3,50	5,00	4,00	4,80	5	4	ja	da nicht genutzt	
I2 8	nein	4,33	M		4,57	3,50	4,50	4,33	4,80	4	1	nein		
I2 3	nein	4,44	M	ja	4,86	3,00	5,00	4,67	5,00	5	4	ja		
I2 15	nein	4,44	K & M		4,57	4,00	4,50	4,33	4,60	5	4	ja	da nicht genutzt	
I2 11	ja	4,56	K & M	ja	4,71	4,00	5,00	4,67	4,80	5	4	nein		
I2 12	ja	.	K		.	.	.	.	.	.	1	ja		

Quelle: M1, M2, E1, E2; N= 17, missing= 0.

männlicher Mentor
Mentor mit ähnlicher Migrationsgeschichte
keine Geschwister

Bei der Interpretation der Verhältnisse zwischen den Kontaktformen muss beachtet werden, dass die Kategorien aus unterschiedlich vielen Items gebildet sind. In den telefonischen Kontakt gehen z.B. zwei Items ein, während fünf verschiedene persönliche Kontaktformen angegeben werden konnten. Auch liegt es in der Natur mancher Kontaktarten, dass sie mehr oder weniger häufig vorkommen: Besondere Unternehmungen sind ‚besonders‘, da sie eben nicht so häufig vorkommen.

Bei der Häufigkeit der Kontakte der MentorInnen mit den Familien sind wieder Unterschiede zwischen I1 und I2 zu beobachten: Die Kontakte der Familien der I1 zu ihren MentorInnen ist nicht nur quantitativ häufiger, sondern wird von den MentorInnen auch als qualitativ besser bewertet. Wird der durchschnittliche Wert über alle Kontaktformen hinweg betrachtet, so hat der überwiegende Teil der Ehrenamtlichen der I2 immer wieder mal bis selten Kontakt mit der Familie, während knapp die Hälfte aller Ehrenamtlichen der I1 im Durchschnitt immer wieder mal oder häufiger Kontakt mit der Familie hat. In I2 kommen mehrere Fälle vor, in denen die Mentorenarbeit als nicht gelingend bezeichnet werden kann, da schlichtweg zu wenig Kontakt zwischen Familie und MentorIn stattfand, was sich auch an der Zufriedenheit mit der Kontakthäufigkeit abbildet.

Die durchweg häufigste Form des Kontaktes ist in beiden Gruppen der telefonische Kontakt und überwiegt im Vergleich zu persönlichen Kontaktformen. Bei letzteren kommen in beiden Gruppen Kontakte außerhalb der Familien viel seltener vor als Besuche und Aktivitäten bei der Familie zu Hause. Das Potenzial der MentorInnen, die Kinder und Eltern aus ihrem zu Hause, ihrer Familienstruktur ‚herauszuholen‘ und ihren Möglichkeitsraum zu erweitern, wird also vergleichsweise seltener genutzt.

Wie bereits bei der Beschreibung der Mentorenkontakte auf Aggregatsebene hingewiesen wurde, sind Anrufe von Seiten der Familie nicht besonders beliebt. Bei I1 kommen diese immer wieder oder selten vor. In I2 herrscht eine größere Bandbreite. Häufige Anrufe von Mentorensen scheinen die Familien allerdings auch nicht zu ermutigen, selbst öfter zum Hörer zu greifen. Während die Häufigkeit der Anrufe in der ersten Gruppe keinen Zusammenhang mit der allgemeinen Intensivität des Kontaktes hat, ergibt sich für die zweite Gruppe ein klareres Bild: Familien, die ihre/n MentorIn häufiger anrufen, haben auch insgesamt etwas mehr Kontakt und auch in unterschiedlicher Weise. Diejenigen Familien, die ihre/n Ehrenamtliche/n nie anrufen, haben bis auf eine Ausnahme auch kaum auf andere Weise Kontakt miteinander.

Beachtenswert ist, dass es keinen auffälligen Einfluss hat, ob ein/ MentorIn in einem für die Tätigkeit in der Hofer Schulbegleitung relevanten Gebiet arbeitet oder bereits relevante Erfahrung in anderen Ehrenämtern sammeln konnte. Vielmehr wird die Passung zwischen Familie und MentorIn eine Rolle für die Ausgestaltung des Kontaktes spielen sowie das Selbstverständnis des Aufgabenspektrums der MentorInnen und die Motivation auf beiden Seiten, ein enges Verhältnis miteinander zu pflegen. Aus den Mentorendokumentationen und den Mentorenaustauschtreffen geht hervor, dass auch persönliche Merkmale wie die Zeit für die Berufstätigkeit, familiäre Verpflichtungen und natürlich auch die eigenen Möglichkeiten (z.B. Unternehmungen mit den eigenen Kindern und dem Mentee-Kind) der MentorInnen eine Rolle für die individuelle Ausgestaltung des Kontaktes spielen.

Andere Aspekte, wie der/die HauptadressatIn des Mentoring oder ob die MentorInnen die Geschwister der Kindes mit in ihre Arbeit einbeziehen, stehen in beiden Interventionsgruppen nicht im Zusammenhang mit der Kontaktform und -häufigkeit. Vermutlich liegen beide eher am individuellen Stil der MentorInnen und den Bedürfnissen der Familie begründet, auf welche die MentorInnen im Einzelfall im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Ressourcen eingehen.

Die unterschiedlichen Kontaktformen und -häufigkeiten wirken sich zum Teil darauf aus, wie die Familien das Mentoring erfahren haben. In beiden Gruppen haben diejenigen Familien, die am wenigsten Kontakt mit ihren MentorInnen hatten, den Kontakt meist auch als nicht hilfreich für sich bewertet. Ansonsten haben durchweg alle Eltern den Kontakt zur/zum MentorIn als hilfreich für sie selbst oder ihr Kind empfunden. Viel Kontakt kann aber auch bewirken, dass die Familien diesen als Kontrolle erleben. In beiden Gruppen trifft dies auf Familien zu, die vergleichsweise eher viel telefonischen Kontakt oder in I1 viel Kontakt mit der Familie zu Hause hatten.

3.2 AdressatInnen des Mentoring

Nachdem bei der Beschreibung der Formen des Kontaktes und der Häufigkeiten bereits ein guter Einblick in die Arbeit der MentorInnen mit der Familie bzw. dem Kind gewonnen werden konnte, soll hier noch einmal detaillierter auf die Personen eingegangen werden, mit denen sich die MentorInnen hauptsächlich beschäftigt haben.

Zum ersten Befragungszeitpunkt wurden die MentorInnen gefragt, welche Familienmitglieder sie seit Beginn ihrer Arbeit kennengelernt haben. Dabei ist auffällig, dass sie häufig noch nicht dem Vater begegnet sind. In der I1 ist das bei sieben Familien und in I2 bei je zehn Familien der Fall¹⁹. Mit einer Ausnahme in I1 bzw. zwei Ausnahmen in I2 handelt es sich dabei ausschließlich um alleinerziehende Familien oder Familien, in denen der Vater viel arbeitet bzw. häufig beruflich unterwegs ist.

Weiterhin wurden die MentorInnen gefragt, welche Familienmitglieder sie für sich gewinnen möchten. Es fällt auf, dass sie kaum nur den *Vater* angegeben haben (in je einem Fall). Wenn die MentorInnen den *Vater* für sich gewinnen möchten, dann eher mit der *Mutter zusammen* oder als *gesamte Familie* inklusive dem Kind. Der Großteil der MentorInnen der I2 fokussiert sich auf das Kind oder das Kind und die Mutter. In I1 gibt es keine klaren Tendenzen: Nur die *Mutter*, das *Kind* und die *Mutter* oder die *gesamte Familie* werden mit je drei Nennungen gleich häufig genannt.

Dass der Vater so selten im Vordergrund steht rührt natürlich daher, dass es in I1 fünf²⁰ und in I2 vier Alleinerziehende gibt und in beiden Gruppen viele Väter beruflich sehr eingespannt und deshalb kaum zu Hause sind. Zusätzlich wirken die eher traditionellen Geschlechtsrollenvorstellungen in Familien mit Migrationsgeschichte, in denen die Mutter für Haushalt und Kindererziehung zuständig ist (Wengler, Trappe & Schmitt 2008). Hinzu kommt, dass für die überwiegend weiblichen MentorInnen der Zugang zur Familie und zum Kind/zu den Kindern über die Mutter leichter fällt. Die Gründe, welche die MentorInnen selbst angegeben haben, weshalb sie sich auf bestimmte Personen fokussieren, werden nach der Beschreibung der Zeitverwendung für bestimmte Familienmitglieder dargestellt.

Bei der weiteren Analyse der AdressatInnen sind methodische Schwierigkeiten aufgetreten, welches eine sehr vorsichtige Interpretation der Ergebnisse und der Veränderungen im Zeitverlauf erfordert. Diese sollen zunächst einmal erläutert werden:

Die MentorInnen der I1 sollten zur ersten und zweiten Welle bzw. in I2 nur in der ersten Welle jeweils offen angeben, mit *welchen Familienmitgliedern sie am meisten Zeit verbringen*. Noch zur ersten Welle wurde davon ausgegangen, dass das Kind an sich die Hauptperson ist. Im Laufe der Evaluationsphase konnte allerdings festgestellt werden, dass manche MentorInnen ihre

¹⁹ In I2 gibt es einen Mentor für Zwillinge, deren Mutter alleinerziehend ist. Hier werden die beiden zur Einfachheit der Analysen zweifach gewertet.

²⁰ Nach Ausschluss der vier Fälle, in denen ein Mentorenwechsel stattfand.

Aufmerksamkeit mehr auf andere Familienmitglieder legen als auf das Kind. Deswegen wurde in Welle 2 gefragt, *mit welchen Familienmitgliedern (neben dem Kind) sie am meisten Zeit verbringen*. In Welle 2 und in Welle 3 sollten sie zusätzlich Prozentangaben machen für die Zeit, die sie mit den einzelnen Familienmitgliedern verbringen, da hierbei differenziertere Aussagen über die Zeitverwendung für die Familienmitglieder erwartet werden²¹. Die MentorInnen der I2 sollten in der ersten Welle die offene Frage beantworten, in der zweiten Welle Prozentangaben machen. Beim Abgleich der Angaben der MentorInnen der I1 in der zweiten Welle (der einzige Messzeitpunkt, in denen beide Fragen zur Zeitverwendung gestellt wurden) musste festgestellt werden, dass die Antworten in fast der Hälfte der Fälle sehr divergieren: Bei den offenen Angaben wird die verbrachte Zeit mit dem Kind im Vergleich mit den Prozentangaben unterschätzt. Wird berücksichtigt, dass in der Frage implizit vorausgesetzt wurde, dass das Kind eine Hauptperson des Kontakts ist, so stimmen die Angaben überein. In den nächsten beiden Tabellen (Tab. 70 und Tab. 71) werden zur besseren Transparenz sämtliche Angaben der MentorInnen zu ihren Adressaten dargestellt.

Unter der Berücksichtigung der methodischen Schwierigkeiten, ist dennoch gut erkennbar, dass sich die meisten MentorInnen auf den Kontakt mit der Mutter und dem Kind konzentrieren. Über die Wellen hinweg gibt es nur kleine Veränderungen. Generell beschäftigen sich die MentorInnen im Zeitverlauf etwas mehr mit dem Kind und den Geschwistern, wo sich vorher die Arbeit noch mehr auf die Mutter konzentriert hat. Es liegt nahe, dass die MentorInnen über das Vertrauen der Mütter den Zugang zu den Kindern suchen und sie für sich gewinnen und unterstützen möchten.

Bei Familien, die neben dem Kind in der Schulbegleitung noch weitere Kinder im Kindes- und Jugendalter haben, beziehen sieben von dreizehn MentorInnen in der ersten Welle und acht von dreizehn in der zweiten Welle die Geschwisterkinder in ihre Arbeit mit ein²². In I2 beziehen sieben von sechzehn MentorInnen die Geschwister mit ein.

²¹ Menschen fällt es allerdings recht schwer, ihre Zeitverwendung für Tätigkeiten korrekt einzuschätzen (siehe Schulz & Grunow 2007). Daher müssen die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden. Da die Mentorentätigkeit eine Tätigkeit ist, welche die MentorInnen in der Regel sehr gut reflektieren und keine Routine-, sondern eine spezielle Tätigkeit ist, sind die Angaben zur Mentoringtätigkeit wohl etwas verlässlicher als Schulz & Grunow (2007) für Haushaltstätigkeiten ermittelt haben.

²² Der Unterschied von einem Fall ergibt sich aus fehlenden Werten in der zweiten Welle.

Tab. 70: Adressaten des Mentoring in der Interventionsgruppe 1

ID	Wen in der Familie würden Sie gerne gewinnen und unterstützen? W1	Mit welchem Familienmitglied haben Sie bislang am meisten zu tun? W1	Mit welchem Familienmitglied (neben dem Kind) hatten Sie am meisten zu tun? W2	Geschätzte Prozentangaben									
				K	M	V	G	E	K	M	V	G	E
				Welle 2					Welle 3				
I1 5	.	K	M & B	45	28	2	25	0	40	25	0	35	0
I1 6	M & V	K & M	M	60	40	0	0	0	60	30	0	10	0
I1 17	.	K & M	M	15	70	15	0	0	20	60	20	0	0
I1 1	M	K & M	K & M	40	60	0	0	0	50	50	0	0	0
I1 14	M & V	M	M & V	75	10	10	5	0	75	10	0	5	0
I1 9	K	M	M	50	48	0	2	0	50	50	0	0	0
I1 11	M	M	M	45	40	5	10	0	40	40	5	15	0
I1 7	M & K	M	M	40	50	5	0	5	42	50	1	2	5
I1 4	K & M	M	M	30	50	0	20	0	30	50	0	20	0
I1 20	K & M & V	M	M	17	80	0	0	3	40	50	0	0	10
I1 13	K & M	M	M	10	80	0	10	0	20	60	0	20	0
I1 8	M	M	M	0	90	0	10	0	10	90	0	0	0
I1 12	K & M	M	M	0	100	0	0	0	0	100	0	0	0
I1 19	V	M & V	M & V	.	.	.	.	.	30	30	30	10	0
I1 15	K & M & V	V & E	V & E	0	0	50	0	50	20	0	30	0	50

Quelle: M1, M2, M3; N= 19, missing= 4. Die vier fehlenden Werte (I1 2, I1 3, I1 16, I1 18) ergeben sich aus dem Ausschluss der Familien, in denen ein Mentorenwechsel stattfand.

V	Vater	0%	
M	Mutter	1-20%	Männlicher Mentor
K	Kind	21-40%	
B	Bruder	41-60%	Keine Geschwister
S	Schwester	61-80%	
E	andere erwachsene Familienmitglieder	81-100%	
G	Geschwister im Kindes- bzw. Jugendalter		

Tab. 71: Adressaten des Mentorings in der Interventionsgruppe 2

ID	Wen in der Familie würden Sie gerne gewinnen und unterstützen?	Mit welchem Familienmitglied haben Sie bislang am meisten zu tun?	Geschätzte Prozentangaben				
			K	M	V	G	E
	W1	W1	W2				
I2 12	M	K	20	80	0	0	0
I2 10	K & G	K & M	70	20	0	10	0
I2 11	V	K & M	65	10	30	5	0
I2 14	K	K & M	50	30	0	20	0
I2 13	K	K & M	50	30	0	20	0
I2 15	M	K & M	50	50	0	0	0
I2 1	K & M	M	60	20	20	0	0
I2 9	K & M	M	50	40	0	10	0
I2 18	.	M	50	40	10	0	0
I2 16	K & M	M	40	60	0	0	0
I2 2	.	M	35	35	20	10	0
I2 4	K & M	M	20	80	0	0	0
I2 3	K & M & V	M	5	94	0	1	0
I2 7	K	M	0	0	0	0	0
I2 8	M	M	0	100	0	0	0
I2 17	K	M	0	100	0	0	0
I2 6	K & M	S	10	85	5	0	0

Quelle: M1, M2; N= 17, missing= 0.

Die anfängliche Motivation der MentorInnen, die Kinder zu unterstützen und in einigen Fällen die gesamte Familie inklusive dem Vater zu gewinnen, konnte häufig nicht so umgesetzt werden. Im Vergleich zur Mutter werden die Väter nur in wenigen Fällen und in geringem Maße mit in die Arbeit einbezogen. Die Antwort einer Mentorin auf die Frage, warum sich ihr Engagement auf bestimmte Familienmitglieder fokussiert, verdeutlicht die Problematik der Einbindung der Väter in die Hofer Schulbegleitung (siehe auch Teil E): „Ich denke, er hat nicht das Gefühl, sich für dieses Projekt einbringen zu müssen, da sich die Frau bereits genug engagiert.“ (M2) In den Fällen, wo doch die Väter mehr einbezogen werden, spricht die Mutter z.B. kaum Deutsch. In einem anderen Fall ist die Mutter todkrank. Die MentorInnen nennen unterschiedliche Gründe, warum ihre Hauptaufmerksamkeit der Mutter und dem Kind gilt, z.B.:

- „Sprachbarriere; Vater kam erst vor kurzem aus der Türkei nach Deutschland; kann kein Deutsch“ (M2)
- „Kind -> mit ihr spreche, lese, rechne und spiele ich; Mutter -> mit ihr gehe ich alles Organisatorische durch; Geschwister -> sind manchmal dabei oder ich helfe bei den Hausaufgaben kurz“ (M2)
- „Weil ich sehe, dass in der Familie der Vater fehlt. Als ‚Opa‘ mag ich ‚meine Enkel-Zwillinge‘“ (M2)
- „Weil die Mutter alleinerziehend ist und im Schichtdienst arbeitet, weil Kind mehr Förderung/Zuwendung bräuchte“ (M2)

- „Um das Kind geht es doch. Da der Vater nie da ist, ist die Mutter die einzige Ansprechpartnerin“ (M3)
- „Für das Kind, um soziale Kontakte zu festigen. Für die Mutter eine Gesprächspartnerin, sowie Mutmacherin und Bestätigung“ (M3)

Die MentorInnen, die sich fast ausschließlich mit der Mutter beschäftigen, begründen dies folgendermaßen:

- „Bei meinen Besuchen war immer die Mutter anwesend und nahezu alleinige Gesprächspartnerin“ (M2)
- „Vermutlich klassische Rollenverteilung innerhalb der türkischen Familie“ (M2)
- „Termine werden von der Mutter koordiniert“ (M2)
- „Mutter ist alleinerziehend, als erstes wird alles mit ihr besprochen und dann die bessere Lösung gefunden“ (M2)
- „Die Mutter ist der einzige Ansprechpartner, Kind ist sehr ruhig“ (M3)

Setzt man diese Ergebnisse mit den vorherigen Kontaktarten und Kontakthäufigkeit in Bezug, so fällt zum einen auf, dass sehr viel telefoniert wird, und zwar mit der Mutter: um ihr zuzuhören, bei Alltagsproblemen zu helfen, sie zu motivieren oder Ratschläge zu geben. Zum anderen sind bei Besuchen in der Wohnung der Familie meist Mutter und Kinder anwesend. Wenn die MentorInnen angeben, einen relativ großen Anteil ihrer Zeit mit dem Kind zu verbringen, dann sind das etwa Konzentrationsübungen, Spiele, Vorlesen, eine Art Nachhilfe, aber auch ganz häufig Ausflüge zum Spielplatz, zum gemeinsamen Schwimmen und Fahrten zum Sportverein oder in den Musikunterricht.

3.3 Fremd- und Selbstbild der Mentorenrolle

Fremdbild

In der Beschreibung der Mentorenrolle durch die Familien zeigt sich, dass die MentorInnen ganz verschiedene Wege gefunden haben, um auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse und besonderen Situationen der Familien und Kinder einzugehen. Die Rolle der Ehrenamtlichen für die Familie sagt mehr über die Beziehung aus, als durch die bloßen Kontaktformen oder Adressaten des Mentoring erkennbar ist. So wird z.B. das Nähe-Distanz-Verhältnis, die Integration in die Familie und der Familie ins eigene Leben oder ein Begegnen auf gleicher Ebene erfassbar.

Die Eltern konnten dabei aus neun vorgegebenen Rollen diejenigen auswählen, die für sie am besten zutreffen und nach Wichtigkeit ordnen. Wenn die Eltern die/den MentorIn als eine Art *ältere Geschwister, FreundIn/Vertraute/n, Eltern/Großeltern* oder *NachbarIn* bezeichneten, dann bedeutet das, dass eine relativ enge und symmetrische Beziehung zwischen Familie und MentorIn miteinander aufgebaut werden konnte. Beide befinden sich in etwa auf Augenhöhe und stehen zueinander in normalen, alltäglich vorkommenden Beziehungen. In beiden Interventionsgruppen wurde von über der Hälfte der Familien die Rolle *FreundIn bzw. Vertrauensperson* gewählt. Am zweithäufigsten nennen die Familien der beiden Interventionsgruppen *eine/n fachkundige/n BeraterIn* und schreiben ihnen damit ein bestimmtes Maß an Professionalität und Kompetenz zu. Diese Rollenzuschreibung bedeutet aber auch, dass MentorInnen eher als außenstehende Personen wahrgenommen werden, zu denen Distanz besteht. Dies spiegelt sich auch in der Sicht der MentorInnen wider: Diejenigen MentorInnen, die von den Familien v.a. als Professionelle wahrgenommen werden, beschreiben das

Verhältnis²³ als weniger vertrauensvoll als MentorInnen, die von den Familien nahestehende und helfende Rollen zugeschrieben bekommen. In der I1 nehmen die Helfenden in der Not einen gleichermaßen wichtigen Platz ein. An dritter Stelle werden die MentorInnen als *Helfende bei Alltagsproblemen* genannt. Bei der Interventionsgruppe 1 teilen sich jedoch *Helfende bei Alltagsproblemen* und eine Art *Eltern/Großeltern* den dritt wichtigsten Platz. Am seltensten wurden *ältere Geschwister*, *LehrerIn*, *NachbarIn* sowie *Autorität* angegeben. Aus der Tabelle ist ersichtlich, dass es viele MentorInnen und Familien geschafft haben, einerseits ein enges Verhältnis miteinander aufzubauen, in dem andererseits die Kompetenzen der MentorInnen anerkannt und genutzt werden.

Tab. 72: Rolle der MentorInnen für die Eltern: Die drei häufigsten und seltensten Nennungen (Mehrfachnennungen)

	I1	I2
Häufigste:		
1.	FreundIn/VertrauteR (10)	FreundIn/VertrauteR (8)
2.	Fachkundige/r BeraterIn & Helfende in der Not (7)	Fachkundige/r BeraterIn (7)
3.	Helfende bei Alltagsproblemen; Eltern/Großeltern (6)	Helfende in der Not (8)
Seltenste:		
1.	Ältere Geschwister (0)	NachbarIn (0)
2.	LehrerIn (1)	Ältere Geschwister; Autorität (1)
3.	NachbarIn (3)	LehrerIn (4)

Quelle: E3, E2; I1: N= 19, missing= 4. Die vier fehlenden Werte (I1 2, I1 3, I1 16, I1 18) ergeben sich aus dem Ausschluss der Familien, in denen ein Mentorenwechsel stattfand; I2: N= 17; missing= 0.

In der Reihenfolge der häufigsten und der seltensten Nennungen unterscheiden sich die beiden Interventionsgruppen kaum. Jedoch fällt auf, dass die Eltern aus I1 ihren MentorInnen häufiger mehrere Rollen geben. Für sie ist es kein Widerspruch, die MentorInnen gleichzeitig als nahestehende Personen und Professionelle oder Helfende zu beschreiben. Die größere Differenziertheit der Zuweisung der Rollen der MentorInnen der I1 kann durch die in der Regel um etwa ein Jahr längere Mentoringbeziehung begründet werden. In der längeren Zeit können sich einerseits Nähe und Vertrauen besser einspielen, andererseits gibt es mehr Möglichkeiten, gemeinsam unterschiedlichste Situationen zu erleben und in diesen unterschiedliche Rollen einzunehmen bzw. wahrzunehmen. Der Unterschied zwischen den Gruppen kann aber auch auf eine bessere Passung der MentorInnen mit der Familie in der ersten Interventionsgruppe hindeuten, etwa weil es hier eher gelungen ist, Personen, die sich gegenseitig sympathischer sind, zusammen zu bringen, was die häufigere Nennung von freundschaftlichen Rollen erklären würde.

Manche strukturellen Bestandteile des Hofer Schulbegleitungsprojekts, welche die Eltern als Kontrolle erleben könnten, werden von den MentorInnen übernommen. Hier wäre etwa die halbjährliche Zeugnisbesprechung oder Nachfragen zur Teilnahme bei Veranstaltungen zu nennen. Diese als Kontrolle erlebbaren Situationen stehen eher für professionelle Rollen. Von erlebter Kontrolle berichteten drei Familien der ersten²⁴ und zwei Familien der zweiten Interventionsgruppe.

²³ Das Verhältnis der Familie mit der/dem MentorIn wurde anhand dreier Items auf einer sechs-stufigen Skala erhoben. Die MentorInnen sollten angeben, als wie vertraut, herzlich und freundschaftlich sie das Verhältnis mit der Familie einschätzen. Für die Interventionsgruppe 1 wurde dies in der zweiten und dritten Welle erhoben, für die Interventionsgruppe 2 in der zweiten Welle.

²⁴ Zusätzlich hat auch eine Familie, in der ein Mentorenwechsel stattfand, Kontrolle erlebt. Dies war auch der Grund für den Wechsel.

Diese haben die Eltern empfunden, wenn die MentorInnen ihrer Ansicht nach zu häufig nachgefragt haben, ob Vereinbarungen eingehalten, Termine wahrgenommen oder mit dem Kind gelesen wurde. In einem Fall kam es wegen zu starker Einmischung in die Familienstrukturen zu einem Wechsel der Mentorin. Die erlebte Kontrolle der Familie wirkt sich jedoch anscheinend nicht auf die Mentoringbeziehung aus. So hängt das von der Mentorin eingeschätzte Vertrauensverhältnis nicht mit der von den Eltern empfundenen Kontrolle zusammen. Eher das Gegenteil ist der Fall: Diejenigen Familien, die sich durch die MentorInnen zweitweise kontrolliert gefühlt haben, hatten aus Sicht der Mentorin durchweg ein vertrauensvolles Verhältnis zueinander. Fünf der sechs Eltern, die sich durch das Mentoring zeitweise kontrolliert gefühlt haben, sehen in ihrer/m MentorIn eine nahestehende Person und nennen sie eine Art *Mama/Papa/Oma/Opa, ein/e FreundIn/VertrauteR oder ein/e NachbarIn*.

Dass MentorInnen für Eltern ganz unterschiedliche Personen sein können, bedeutet, dass sie auf die vielfältigen Bedürfnisse der hochbelasteten Familien angemessen reagieren. Situationsangepasst treten MentorInnen als professionelle MittlerInnen zwischen Schule und Eltern auf, helfen schnell und unkompliziert im Notfall aus, haben ein offenes Ohr und erzählen auch von sich oder gestalten mit dem Kind seine Freizeit sinnvoll und entlasten die Eltern.

In der ersten Welle wurden die Eltern gefragt, was sie für sich selbst und für ihr Kind von der Hofer Schulbegleitung erwarten. Ein Vergleich dieser anfänglichen Erwartungen mit den zugeschriebenen Rollen der MentorInnen für die Familie zu Ende des Mentoring zeigt, dass die Rolle der MentorInnen eine Antwort auf die Erwartungen und Wünsche der Familien ist. So schreiben z.B. diejenigen Familien ganz oft helfende Rollen zu, wenn sie sich zu Anfang des Projekts v.a. eine Entlastung als Eltern erhofften. Haben die Eltern nur schulische Unterstützung als Erwartung genannt, so vergeben sie häufig eine professionelle Rolle. Für Eltern, die sich für ihre Kinder eine sinnvolle, abwechslungsreiche Freizeitgestaltung wünschten, sind die MentorInnen oft zu nahestehenden Personen, z.B. FreundInnen bzw. VertrauteR oder eine Art Eltern- oder Großelternteil geworden.

Durch das Konzept der Hofer Schulbegleitung, das die Mentorenrolle flexibel definiert und somit Handlungsfreiraum bietet, wird es möglich, dass die MentorInnen bedürfnis- und situationsadäquat auf die Familien eingehen. Andererseits kann diese Offenheit auch dazu führen, dass zunächst Rollenunsicherheit auf beiden Seiten besteht. Ein Indiz dafür könnte die weniger differenzierte Rollenzuschreibung durch die Eltern der I2 als die der I1 sein.

In

Tab. 73 und Tab. 74 werden die beschriebenen Variablen noch einmal miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei wird das Fremdbild der MentorInnen in die Kategorien *nahestehend (Elternteil/ Großelternteil, FreundIn, VertrauteR, NachbarIn, ältere Geschwister)*, *professionell (Fachkundige/r BeraterIn, LehrerIn, Autoritätsperson)* und *helfend (Helfende in der Not, Helfende bei Alltagsproblemen)* eingeteilt. Auch die erlebte Kontrolle durch die Hofer Schulbegleitung aus Elternsicht wurde aufgenommen. Die Einschätzung des Verhältnisses zwischen Familie und Mentor, das durch die drei Variablen Vertrautheit, Herzlichkeit und Freundschaft abgebildet wird, sowie die Zufriedenheit mit der Kontakthäufigkeit erfolgen aus der Sicht der MentorInnen.

Tab. 73: Übersicht über Fremdbild der MentorInnen und dem Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 1)

ID	Fremdbild Rolle Mentor W3 (Priorität 1)	Fremdbild Rolle Mentor W3 (Priorität 2)	Vertrautheit W2 & 3 1= sehr vertraut 6= sehr distanziert		Herzlichkeit W2 & 3 1= herzlich 6= kühl		Freundschaft W2 & 3 1= auf Augenhöhe/ freundschaftlich 6= Wie LehrerIn- SchülerIn/ anweisend		Kontrolle erlebt	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit Wellen 1, 2 & 3 1= ausreichend häufig 2= könnte häufiger sein		
I1 13	Nahestehend	Helfend	1	1	1	1	1	1		1	1	1
I1 9	Nahestehend	Helfend	1	1	1	1	3	2	ja	2	1	2
I1 1	Professionell	Nahestehend	2	2	2	1	1	1		1	1	1
I1 12	Helfend	Helfend	2	3	2	1	1	1		1	2	1
I1 20			2	2	2	2	1	1		1	1	1
I1 19	Nahestehend	Helfend	2	3	1	2	1	2		2	2	2
I1 15	alle Kategorien		2		2		2	2		1	1	2
I1 6	Helfend	Nahestehend						2		1	1	1
I1 11	Nahestehend	Helfend	1	2	2	2	2	3	ja	1	1	1
I1 4	Professionell	Helfend	3	2	2	2	2	3	ja	1	1	1
I1 7	Nahestehend	Helfend	2	3	2	2	4	2		2	2	2
I1 14	Nahestehend	Nahestehend	2	2	3	3	3	2		1	1	1
I1 17	Professionell	Professionell		3		3	1	3		1	1	1
I1 5	Nahestehend	Professionell	3	3	3	3	2	2		1	1	1
I1 8	Helfend	Nahestehend	3	3	3	3	3	3		kein/ kaum	2	1

Quelle: M3, E3; N= 19, missing= 4; die vier fehlenden Werte (I1 2, I1 3, I1 16, I1 18) ergeben sich aus dem Ausschluss der Familien, in denen ein Mentorenwechsel stattfand.

Tab. 74: Übersicht über Fremdbild der MentorInnen und dem Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 2)

ID	Fremdbild Rolle Mentor W2 (Priorität 1)	Fremdbild Rolle Mentor W2 (Priorität 2)	Vertrautheit W2	Herzlichkeit W2	Freundschaft W2	Kontrolle erlebt	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit (Mentorensicht) Welle 1 & 2	
I2 7	weiß nicht	weiß nicht		1	1		2	kein/kaum
I2 16	Nahestehend	Helfend	1	1	2		1	1
I2 8	Helfend	Helfend	3	1	1		1	1
I2 2	Nahestehend	Professionell	2	2	2	ja	1	2
I2 13	Nahestehend		2	2	2			2
I2 14	Nahestehend		2	2	2	ja	1	2
I2 6			2	2	2	missing	1	2
I2 1	Helfend	Professionell	3	2	2		2	1
I2 4	Helfend	Professionell	3	2	2		1	1
I2 9	Nahestehend	Helfend	2	2	3		1	1
I2 15	weiß nicht		5	4	1		2	kein/kaum
I2 10	Nahestehend		4	3	4		1	2
I2 18	Professionell	Helfend	6	3	3			kein/kaum
I2 12	Professionell	Nahestehend	4	4			1	1
I2 11	Helfend	Helfend	5	3	6		2	kein/kaum
I2 17	Helfend		5	5	5		1	kein/kaum
I2 3	Nahestehend	Nahestehend	6	6	weiß nicht			kein/kaum

Quelle: M2, E2; N= 17, missing= 0; Labels analog zu

Tab. 73.

Auch die MentorInnen wurden danach gefragt, wie sie ihre Aufgabe verstehen, in welcher Rolle sie sich selbst sehen und worin auch ihre Unsicherheiten bestehen. Da beide Perspektiven für die Ausgestaltung des Kontaktes zwischen Familie und MentorIn entscheidend sind, wird im Folgenden die Eigenbeschreibung der eingenommenen Rolle im Mentoring dargestellt.

Selbstbild

Wie in Kapitel 1 beschrieben, zeichnet sich Mentoring dadurch aus, dass die MentorInnen mit ‚zurückhaltender Professionalität‘ dem Mentee Zeit, Aufmerksamkeit, Wissen und Erfahrung entgegenbringen, auf individuelle Bedürfnisse und Situationen eingehen, und dadurch Impulse für positive Entwicklungen gesetzt werden können. Mentorenschulungen und Gespräche mit der Projektkoordination sowie mit erfahrenen MentorInnen vor Beginn des Projekts dienen v.a. dazu, den Rahmen, die Aufgaben und Grenzen des Mentoring zu definieren und helfen beim Finden und Einfinden in die eigene Rolle.

So beschreiben sich die MentorInnen auf die Nachfrage in der ersten Erhebungswelle, wie ihr eigenes Rollenverständnis ist, sehr oft als Helfende, Beratende, Unterstützende, Fördernde, Begleitende, AnsprechpartnerInnen und Vertraute. Dennoch sind bereits unterschiedliche Fokusse in Bezug auf die hauptsächlichen Zielpersonen und auf die Handlungsfelder festzustellen. Da sich die meisten MentorInnen und Familien zum ersten Befragungszeitpunkt bereits etwa drei Monate kannten, kann vermutet werden, dass die MentorInnen ihr Tun bereits auf die besonderen Situationen und Bedürfnisse der Familien und Kinder ausgerichtet haben und einen relativ guten ersten Einblick in die Besonderheiten, Probleme und Potenziale erhalten haben. Die MentorInnen geben auch immer einen Teil ihrer Persönlichkeit in die ehrenamtliche Arbeit hinein und setzen selbst ihre persönlichen Schwerpunkte. Dies ist in der Konzeption des Mentoring angelegt. Denn die MentorInnen treten als kompetente Personen mit Erfahrung auf, die sich durch die persönlichen Lebensverläufe, Familiensituationen, Professionen und Freizeitinteressen ergeben. Das sensibilisiert sie für bestimmte Handlungsbedarfe und befähigt sie besonders für spezielle Handlungsbereiche, die sich interpersonell unterscheiden. Bereits im Vorhinein helfen Gespräche der Koordinatorin mit den ausgewählten Familien und den MentorInnen, um eine gute Passung auf der Grundlage dieser individuellen Potenziale herzustellen. Ein Mentor z.B., der selbst sportlich sehr engagiert ist, verschrieb sich mit Erfolg der (sportlichen) Integration seiner Mentees und brachte sie in einen Kampfsportverein. Nach fast einem Jahr, das die drei Jungen im Verein verbracht haben, dokumentiert der Mentor: „Die drei Jungen sind immer noch sehr [am Sport] interessiert. Da [ihr bisheriger, aus Sicht des Mentors femininer Sport] mit dem Ende des Schuljahres ausläuft, wäre [der Kampfsport] ein guter Ersatz.“ (MD)

Dennoch bestehen zum ersten Befragungszeitpunkt auch noch Rollenunsicherheiten bei einigen MentorInnen. Diese äußern sich in ganz allgemeinen Unklarheiten, aber auch in ganz speziellen Fragen:

- „Bis in welche Bereiche des Lebens geht meine Rolle als Mentorin, sollte ich mehr Distanz wahren?“ (M1)
- „Wie oft soll ich mich melden? Nerve ich die Familie?“ (M1)
- „Wie viel Anleitung möchte die Familie haben? Wann werden die regelmäßigen Anrufe eher lästig?“ (M1)
- „Ist das gut, wenn ich als Sponsor den 3 Kindern die [Kampfsport]-Anzüge kaufe?“ (M1)

Zur zweiten (W2) bzw. dritten Erhebungswelle (W3) haben sich diese Unsicherheiten zu einem großen Teil aufgelöst, denn alle bis auf eine Mentorin konnten angeben, welche Rolle sie sich selbst im Verhältnis zur Familie und zum Kind zuschreiben.

Wie aus Tab. 75 ersichtlich wird, bezeichnen sich die MentorInnen im Verhältnis zu den Eltern in beiden Interventionsgruppen am häufigsten als *fachkundige BeraterInnen*, danach als *Helfende in der Not* und *bei Alltagsproblemen*. Ein großer Unterschied zwischen den Interventionsgruppen besteht allerdings darin, dass sich sieben MentorInnen der I1 selbst als *FreundInnen/Vertraute* bezeichnen, dies in I2 jedoch nur zwei der MentorInnen tun.

Tab. 75: Selbstbild der MentorInnen im Bezug auf die Eltern und das Kind in der Hofer Schulbegleitung: Die häufigsten und die seltensten Nennungen (Mehrfachnennungen)

Wer sind Sie...	I1		I2	
	...für die Eltern	...für das Kind	...für die Eltern	...für das Kind
Häufigste:				
1.	Fachkundige/r BeraterIn (11)	MutmacherIn (9)	Fachkundige/r BeraterIn (11)	MutmacherIn (7)
2.	Helfende in der Not (9)	FreundIn/VertrauteR (5), Jemand, der neue Welten eröffnet (5)	Helfende in der Not (7)	FreundIn/VertrauteR (7)
3.	Helfende bei Alltagsproblemen (8)	Spielgefährte/in (4)	Helfende bei Alltagsproblemen (5)	Großeltern (3) (Nachhilfe-)LehrerIn (3)
Seltenste:				
1.	NachbarIn (0)	Elternteil (0) BeschützerIn (0)	Autoritätsperson (0)	Elternteil (0)
2.	Autorität (1), LehrerIn (1)	Großeltern (1)	Vorbild (0)	Autoritätsperson (1)
3.	ältere Geschwister (1)	(Nachhilfe-)LehrerIn (2)	NachbarIn (0)/ ältere Geschwister (0)	Spielgefährte/in (1)

Quelle: M2, M3; I1: N= 19, missing= 4; I2: N= 17, missing= 0.

Beim Verhältnis der MentorInnen zu den Kindern sieht das etwas anders aus. Fünf (I1) bzw. sieben (I2) MentorInnen würden sich als *FreundInnen bzw. Vertraute* bezeichnen. Treffender finden die MentorInnen in beiden Gruppen nur die Bezeichnung als *MutmacherIn* für sich selbst, um ihre Beziehung zum Kind zu beschreiben. Insgesamt fühlen sich zwei bzw. drei MentorInnen²⁵ auch als Beschützerinnen für ihre Mentees. Diese sind ausnahmslos Mädchen aus Familien mit türkischer Migrationsgeschichte, von denen zwei fünf Belastungsfaktoren und eine zwei solcher Faktoren aufweisen. Alle betroffenen Eltern verfügen nur über einen niedrigen Bildungsstand. Möglicherweise sehen sich die MentorInnen insofern als Beschützerinnen für ihre Mentees, als dass sie als Frauen sich für die Gleichberechtigung der Mädchen einsetzen und ihnen Chancen und Perspektiven öffnen wollen, von denen sie den Eindruck haben, dass die Mädchen sie nicht haben. Weiterhin fällt auf, dass in I1 solche Rollen öfter genannt werden, die sich auf gleicher Ebene mit den Kindern befinden oder ihren Möglichkeitsraum erweitern.

Die MentorInnen der I1 beschreiben sich mit mehr Attributen als die der zweiten Gruppe, was sich nicht nur in der Anzahl der Nennungen widerspiegelt, sondern auch in der Kombination von unterschiedlichen Rollen. Dies weist – ebenso wie bei der Einschätzung der Rolle durch die Eltern – darauf hin, dass sich durch die längere Zeit facettenreichere Rollen entwickelt haben.

²⁵ Eine Mentorin wurde aus der Analyse und der Tabelle wegen eines Wechsels ausgeschlossen.

Im Großen und Ganzen stimmen das Selbst- und Fremdbild der MentorInnen überein. Auch sie beschreiben sich v.a. als fachkundige BeraterIn, als Helfende und Vertraute bzw. FreundInnen. Was die Professionalität angeht, so sehen sich acht MentorInnen aus beiden Interventionsgruppen etwas mehr in einer professionellen Rolle, als die Eltern ihnen zuschreiben. Bei sieben Familien stimmen die Wahrnehmung der Eltern und der MentorInnen über die Professionalität überein. Nur wenige Eltern schreiben den MentorInnen eine professionellere Rolle zu als die Ehrenamtlichen das selbst tun. In der Interventionsgruppe 1 sind das drei Fälle, in der Interventionsgruppe 2 kommt das nur in einem Fall vor. Möglicherweise ist es den MentorInnen der ersten Interventionsgruppe, welche die Familie bereits ein Jahr länger kennen, weniger wichtig, besonders professionell zu wirken. Es ist denkbar, dass gerade diese glücklich darüber sind, dass sie eine enge und vertrauensvolle Beziehung zur ihrer Familie aufbauen konnten und so stärker durch informelle Wege zum Lernen beitragen können und daher ihre Professionalität weniger betonen.

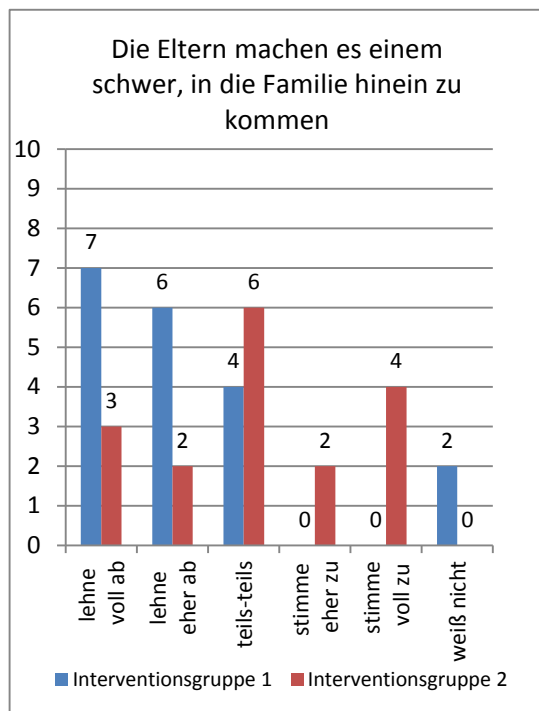
Die MentorInnen der ersten Interventionsgruppe wurden gefragt, ob sich ihre Rolle gegenüber der Familie und dem Kind im zweiten Projektjahr verändert hat. Die fünf MentorInnen, die einen Wandel wahrgenommen haben, beschreiben, dass das gegenseitige Vertrauen gewachsen sei bzw. die Familie mehr Vertrauen entgegenbrächte. Nur selten berichten die MentorInnen von erlebten Rollenkonflikten. Vier MentorInnen der I1 und zwei der I2 erlebten einen Konflikt zwischen der eigenen Rollenvorstellung und den Erwartungen der anderen. Dabei ging es z.B. um Auffassungen einer Lehrerin (M2) oder die Vereinnahmung der MentorInnen durch die Familie. MentorInnen hatten z.B. das Gefühl, als „Taxi benutzt“ zu werden (M3), in die Rolle der (Nachhilfe-)Lehrerin (M2) gedrängt zu werden oder einfach mehr Kontakt von der Familie gewünscht bzw. verlangt wurde (M3). Es ist erstaunlich, dass hier so wenige MentorInnen von Konflikten berichten, da sich bei der Betrachtung ihrer Ressourcen (siehe Kapitel 5) zeigt, dass sie doch auch Unsicherheiten in ihrer Arbeit und im Umgang mit der Familie haben. Möglicherweise werden diese aber nicht als Konflikt wahrgenommen oder die Formulierung von Problemen mit der eigenen Rolle als ‚Konflikt‘ ist etwas zu scharf.

Die MentorInnen der I1 haben bereits zur zweiten Welle ein sichtlich vertrauterer Verhältnis mit der Familie als die MentorInnen der I2 (siehe

Tab. 73 und Tab. 74). Auch was Freundschaftlichkeit und Herzlichkeit angeht, gibt es bei den MentorInnen der I2 einige Fälle, in denen die MentorInnen das Verhältnis zur Familie als sehr wenig herzlich und freundschaftlich bewerten. Diese sind bei der ersten Interventionsgruppe nicht aufgetreten. Diese Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Interventionsgruppe spiegeln sich auch in der abschließenden Einschätzung der MentorInnen zu ihrer Arbeit mit der Familie wider.

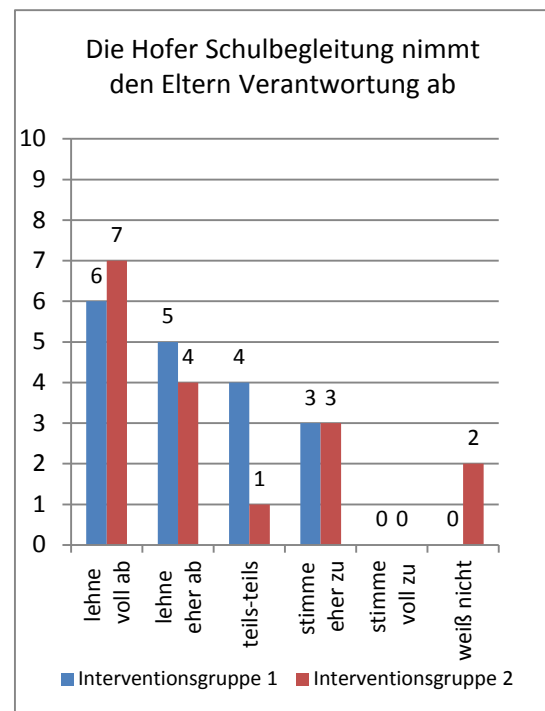
Ein weiteres Indiz dafür, wie wichtig die Zeit für den Aufbau der Mentoringbeziehung ist, lässt sich anhand der Antworten der MentorInnen auf die Frage, wie leicht oder schwer die Eltern es ihnen gemacht haben, in die Familie hinein zu kommen, ableiten. Abb. 17 zeigt, dass es größere Unterschiede in den Antworten der MentorInnen aus beiden Untersuchungsgruppen gibt. So stimmen sechs aus der Interventionsgruppe 2 eher oder voll zu, während aus der Interventionsgruppe 1 kein/e MentorIn diesen Eindruck hat. Dreizehn Ehrenamtliche, die über zwei Jahren in einer Mentoringbeziehung standen, lehnen die Aussage voll oder eher ab. Bei den MentorInnen, die die Familien erst ein Jahr begleiteten, trifft dies nur für fünf zu. Teils-teils stimmen vier (I1) bzw. sechs (I2) MentorInnen der Aussage zu, dass die Eltern es schwer machten, in die Familie hinein zu kommen. Zwei MentorInnen aus I1 können die Frage nicht beantworten. Dies deutet darauf hin, dass es Zeit braucht, bis die Familien sich für den Kontakt öffnen können.

Abb. 17: Abschließende Einschätzung der MentorInnen darüber, wie schwer es die Eltern ihnen gemacht haben, in die Familie hinein zu kommen



Quelle: M2, M3; I1: N= 19, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

Abb. 18: Abschließende Einschätzung der MentorInnen darüber, ob die Hofer Schulbegleitung den Eltern die Verantwortung abnimmt



Quelle: M2, M3; I1: N= 19, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

Die Ergebnisse können auch als Hinweis auf eine bessere Passung der MentorInnen in der ersten Interventionsgruppe gelesen werden. Diese ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass diese MentorInnen direkt von der Initiatorin des Projekts selektiert und rekrutiert wurden. Dadurch waren ihre Fähigkeiten, Schwachstellen und Neigungen vorab schon sehr gut bekannt und konnten den Familien anhand ihrer im Aufnahmegespräch dargelegten Situation gut zugeordnet werden.

Außerdem sind die MentorInnen in der ersten Interventionsgruppe häufiger Professionelle und verfügen über mehr Erfahrung im ehrenamtlichen Bereich, dadurch können sie eventuell den Kontakt zur Familie und zum Kind gelingender aufbauen und gestalten. In fünf Familien in der Interventionsgruppe 2 existiert ein besonders schlechtes Vertrauensverhältnis, was in den meisten Fällen mit fehlendem Kontakt einhergeht. In einem Fall kann das besonders schlechte Vertrauen, das aber gleichzeitig als freundschaftlich und herzlich beschrieben wird, durch den späten Einstieg der Mentorin ins Projekt erklärt werden. Im Folgenden werden das Selbstbild der MentorInnen, wie sie das Verhältnis (Vertrauen, Herzlichkeit, Freundschaft) zur Familie beschreiben, ihre Zufriedenheit mit der Kontakthäufigkeit und die erlebte Kontrolle der Familie tabellarisch dargestellt:

Tab. 76: Selbstbild der MentorInnen und Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 1)

ID	Wer sind Sie für die Eltern?	Wer sind Sie für das Kind?	Professionell und/oder ehren- amtliches Engagement	Vertrautheit		Herzlichkeit		Freundschaft		Erlebte Kontrolle	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit (Mentorensicht) Welle 1, 2 & 3 1= ausreichend häufig 2= könnte häufiger sein		
				W2 & 3		W2 & 3		W2 & 3					
I1 13	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; Autoritätsperson; Helfende in der Not und bei Alltagsproblemen	FreundIn/VertrauteR; Großeltern; Jemand, der neue Welten eröffnet; Spielgefährte/in	nein	1	1	1	1	1	1		1	1	1
I1 1	Helfende	FreundIn/VertrauteR; MutmacherIn	ja	2	2	2	1	1	1		1	1	1
I1 9	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not & bei Alltagsproblemen; Vorbild		nein	1	1	1	1	3	2	ja	2	1	2
I1 20	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not & bei Alltagsproblemen; Vorbild	MutmacherIn; Jemand, der neue Welten eröffnet	ja	2	2	2	2	1	1		1	1	1
I1 12	das offene Ohr für Probleme	Ein/e BekannteR	nein	2	3	2	1	1	1		1	2	1
I1 19	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende bei Alltagsproblemen; Vorbild	Autoritätsperson; AnsprechpartnerIn	ja	2	3	1	2	1	2		2	2	2
I1 11	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; LehrerIn; Helfende bei Alltagsproblemen	FreundIn/VertrauteR; Autoritätsperson; Jemand, der neue Welten eröffnet	ja	1	2	2	2	2	3	ja	1	1	1
I1 6	Älteres Geschwister; FreundIn/VertrauteR	MutmacherIn; Jemand, der neue Welten eröffnet	ja						2		1	1	1
I1 15	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not und bei Alltagsproblemen	Autoritätsperson	ja	2		2		2	2		1	1	2
I1 4	Helfende in der Not und bei Alltagsproblemen	MutmacherIn; Jemand, der neue Welten eröffnet	ja	3	2	2	2	2	3	ja	1	1	1
I1 7	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not	MutmacherIn	ja	2	3	2	2	4	2		2	2	2
I1 17	Fachkundige/r BeraterIn;	MutmacherIn	ja		3		3	1	3		1	1	1
I1 14	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; LehrerIn	FreundIn/VertrauteR; LehrerIn; MutmacherIn; Spielgefährte/in	ja	2	2	3	3	3	2		1	1	1
I1 5	FreundIn/VertrauteR; Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not	Spielgefährte/in	ja	3	3	3	3	2	2		1	1	1
I1 8	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende in der Not und bei Alltagsproblemen	FreundIn/VertrauteR; LehrerIn; MutmacherIn; Spielgefährte/in	ja	3	3	3	3	3	3		3	2	1

Quelle: E1, E2, E3, M2, M3; N= 15; missing= 0; Familien, in denen ein Mentorenwechsel stattfand (I1 2, I1 3, I1 16, I1 18), wurden ausgeschlossen.

Tab. 77: Selbstbild der MentorInnen und Verhältnis zur Familie (Interventionsgruppe 2)

ID	Wer sind Sie für die Eltern?	Wer sind Sie für das Kind?	Professionell und/oder ehren- amtliches Engagement	Vertraut heit W2	Herzlich- keit W2	Freund- schaft W2	Erlebte Kon- trolle	Zufriedenheit Kontakthäufigkeit (Mentorensicht) Welle 1 & 2	
I2 7	Fachkundige/r BeraterIn	(Nachhilfe-) LehrerIn	ja		1	1			4
I2 16	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende	FreundIn VertrauteR; (Nachhilfe-)LehrerIn; BeschützerIn	ja	1	1	2		2	4
I2 8	Offenes Ohr für Probleme	BekannteR	nein	3	1	1		1	2
I2 14	Fachkundige/r BeraterIn; Eltern/Großeltern	Großeltern; MutmacherIn; Jemand, der/die neue Welten eröffnet	ja	2	2	2	ja	1	1
I2 2	Fachkundige/r BeraterIn; LehrerIn; Helfende	FreundIn/VertrauteR; (Nachhilfe-) LehrerIn	nein	2	2	2	ja	1	1
I2 6	FreundIn/VertrauteR; Helfende	MutmacherIn; Spiel-gefährte/in	nein	2	2	2		2	1
I2 13	Fachkundige/r BeraterIn; Eltern/Großeltern	FreundIn/VertrauteR; Großeltern; MutmacherIn; Jemand, der/die neue Welten eröffnet	nein	2	2	2		1	1
I2 9	Fachkundige/r BeraterIn; Eltern/Großeltern; LehrerIn; Helfende	Großeltern; MutmacherIn	ja	2	2	3		1	2
I2 1	Fachkundige/r BeraterIn; Helfer	FreundIn/VertrauteR; Jemand, der/die neue Welten eröffnet	ja	3	2	2			2
I2 4	Fachkundige/r BeraterIn; Helfende	Autoritätsperson; BeschützerIn; Jemand, der/die neue Welten eröffnet	nein	3	2	2		2	4
I2 12	FreundIn/VertrauteR	FreundIn VertrauteR; MutmacherIn	ja	4	4			2	4
I2 15	Helfende	FreundIn/VertrauteR; Mutmacher/in	ja	5	4	1		1	1
I2 10	Fachkundige/r BeraterIn	FreundIn/VertrauteR; Jemand, der/die neue Welten eröffnet	ja	4	3	4		1	2
I2 3	Jemand, der/die nur regelmäßig anruft	Es hat sich keine Beziehung aufgebaut	ja	6	6	weiß nicht		1	2
I2 18	BeraterIn		nein	6	3	3			4
I2 11	Fachkundige/r BeraterIn	FreundIn/VertrauteR	nein	5	3	6		1	1
I2 17	Fachkundige/r BeraterIn	Begleiter bei verschiedenen Terminen	ja	5	5	5		1	4

Quelle: E2, M2; N= 17; missing= 0. Labels ‚Zufriedenheit Kontakthäufigkeit‘ analog zu Tab. 76.

Professionell und/oder ehrenamtliches Engagement
nein
ja, ehrenamtlich
ja, professionell (und ehrenamtlich)

4. Brückenfunktionen und interkulturelle Wirksamkeit der MentorInnen

In den vorhergegangenen Teilen zur kindlichen Entwicklung (Teil D) und auch zur Entwicklung der Elternkompetenz (Teil E) wurde auf die Arbeit und Wirksamkeit der MentorInnen eingegangen. Dass sie auf vielen verschiedenen Ebenen agieren, unterschiedliche Rollen und Bedeutungen für die verschiedenen Familienmitglieder haben und der Schwerpunkt ihrer Arbeit je nach Familie sehr unterschiedlich ausfallen kann, wurde bereits verdeutlicht. In diesem Teil sollen nun gezielt zwei weitere Bedeutungen der MentorInnen behandelt werden: Ihre Funktionen als Brückenglied von Eltern bzw. Kind zur Schule, zu Behörden, zu Sportvereinen, in den sozialen Nahraum etc. und ihre interkulturelle Wirksamkeit.

Hilfreiche Elemente: MentorIn im Verhältnis zu anderen Elementen

Das Mentoring kann ohne Weiteres als das zentrale Element im Konzept der Hofer Schulbegleitung beschrieben werden. MentorInnen nehmen eine Schlüsselposition zwischen Familie und Umwelt ein und bilden somit eine Brücke zwischen der Familie und den übrigen Elementen der Hofer Schulbegleitung. Ihr Engagement ist oftmals nötig, um zwischen Schule und Eltern zu vermitteln, um z.B. die Kinder in einen Sportverein zu integrieren oder die gesamte Familie in ihren sozialen Nahraum besser einzubinden. Diese Brückenfunktion ist nicht nur milieuübergreifend, wie es bei den deutschen Familien im Projekt der Fall ist, sondern ebenso kulturübergreifend bei den Familien mit Migrationsgeschichte. Dass die Bedeutung der MentorInnen im Vergleich zu den anderen Elementen des Projekts (z.B. die Arbeit mit LernpartnerInnen, das Leseprogramm, dem Schwimmkurs oder die gemeinsamen Ausflüge) wichtiger ist, findet sich auch in den Ergebnissen der Elternbefragung. Zur letzten Befragungswelle fanden bis auf eine Ausnahme alle Eltern der ersten Interventionsgruppe den Kontakt mit der/dem MentorIn hilfreich für ihr Kind. Auch die Eltern der zweiten Interventionsgruppe stimmten den Aussagen zu, dass der Kontakt mit der/dem MentorIn hilfreich für das Kind (14 von 16 Eltern) und die ganze Familie (13 von 16 Eltern) war.

Tab. 78: Hilfreiche Bestandteile der Hofer Schulbegleitung: Kontakt mit der/dem MentorIn. Anzahl der Nennungen; Anzahl der gültigen Antworten in Klammern

MentorIn war...	Interventionsgruppe 1		Interventionsgruppe 2
	Welle 2	Welle 3	Welle 2
...hilfreich für das Kind	16 (19)	17 (18)	14 (16)
...hilfreich für die Familie	16 (18)	-	13 (16)

Quelle: E2, E3; I1: N= 19, missing= 0; I2: N= 17, missing= 0.

Dass keines der anderen Elemente so viel Zustimmung der Eltern bekommen hat, wie der Kontakt mit der/dem MentorIn, hat sicherlich zum Teil auch damit zu tun, dass die Familien nicht immer alle Elemente gleichzeitig in Anspruch genommen haben, aber jede durchgängig eine/n MentorIn als AnsprechpartnerIn hatte²⁶.

²⁶ In vier Fällen kam es während der Projektlaufzeit zu einem Mentorenwechsel.

Deutsche/r MentorIn vs. MentorIn mit gleicher Herkunft

In den beiden Interventionsgruppen haben je 14 Familien eine Migrationsgeschichte. Die meisten Familien sind türkischer Herkunft, insgesamt gibt es zwölf Herkunftsländer. Bis auf zwei Kinder leben zwar alle seit ihrer Geburt in Deutschland, dennoch wohnen häufig noch enge Angehörige im Herkunftsland, Familienmitglieder sind erst vor Kurzem nach Deutschland nachgezogen, warten noch auf den Nachzug oder haben einen ungeklärten Aufenthaltsstatus. Dies erschwert natürlich ein Ankommen und Zurechtkommen in Deutschland. Aber auch Familien, die seit langer Zeit in Hof leben, sind oft noch nicht richtig ‚angekommen‘ und integriert (was sich etwa an den sprachlichen Defiziten zeigt, siehe Teil D, Kapitel 1 ‚Sprachliche Entwicklung‘). Die Hofer Schulbegleitung will mit ihrem ganzheitlichen Ansatz auch die soziale Teilhabe und die Integration der Familien fördern.

Acht der 38 MentorInnen im Projekt haben selbst eine Migrationsgeschichte und sind, bis auf eine Mentorin aus einem deutschsprachigen Land, alle einer Familie mit Migrationsgeschichte zugeordnet worden. Der große Vorteil besteht darin, dass sich diese MentorInnen besonders gut in die Lage der Familien versetzen oder sich sogar in der Herkunftssprache der Familien verständigen können, was eine gegenseitige Verständigung erleichtert und Vertrauen fördert. Ähnliche Projekte in Deutschland, z.B. Hippy (Home Instruction for Parents and Preschool Youngsters), ein Frühförderprogramm für sozial benachteiligte Familien, oder Stadtteilmütter in Berlin setzen gezielt nur Helferinnen mit Migrationsgeschichte ein (Hippy Deutschland e.V. 2009; Koch 2009). In der Hofer Schulbegleitung wurden sowohl einheimische, deutsche als auch MentorInnen mit Zuwanderungsgeschichte eingesetzt. Für die Evaluation des Programmes war es wichtig zu erfahren, welche Erfahrungen die Eltern mit ihren MentorInnen machen und welche Vor- und Nachteile sie in der kulturellen Ähnlichkeit oder Verschiedenheit sehen.

Deswegen wurden die 14 Familien der I1, die eine Zuwanderungsgeschichte haben, danach gefragt, was es für sie bedeutet hat, eine/n Einheimische/n bzw. eine/n MentorIn mit Migrationserfahrung zu haben. In der I1 hatten drei Familien eine Mentorin mit Zuwanderungserfahrung. Leider fehlen hier die Aussagen einer Familie, da das letzte Interview durch einen Umzug nicht realisiert werden konnte. Die beiden anderen Familien stimmen nicht der Aussage zu, dass ihnen ein/e deutsche/r MentorIn auch gut getan hätte. Beide können sich in ihrer Familiensprache mit den Mentorinnen unterhalten. So haben die Mentorinnen die zwei Familien von Anfang an verstanden. Dass sich die Eltern in beiden Fällen vieles zu fragen trauen, fördert ebenso ein gegenseitiges Verständnis und ist ein Vorteil des Einsatzes von MentorInnen mit Migrationsgeschichte. Auch Mut hat es ihnen gemacht, eine Mentorin zu haben, welche die Herausforderungen und Probleme von zugewanderten Familien selbst erlebt hat. Eine Familie stimmt der Aussage zu, dass die Mentorin ein positives Vorbild für das Kind war. Eine deutsche Mentorin (M3) würde sich verstärkt türkische Ehrenamtliche im Projekt wünschen, damit sich die Eltern besser am Projekt beteiligen. Dies zeigt, dass auch von Seiten der Ehrenamtlichen das Potenzial der gleichen Herkunft auf beiden Seiten geschätzt wird.

Für die elf Familien mit Migrationsgeschichte, die einheimische MentorInnen hatten, gibt es neun gültige Antworten auf die Frage, was ihnen dieser Kontakt bedeutet hat.²⁷ Die Familien betonen dabei v.a. den kulturellen Austausch zwischen MentorIn und Familie und die positiven Aspekte des

²⁷ In der I1 gab es 14 Familien mit Migrationsgeschichte. Drei davon hatten eine/n MentorIn mit Migrationsgeschichte, elf eine/n einheimische/n MentorIn. Bei einer Familie, die eine/n MentorIn mit Migrationsgeschichte hatte, konnte die dritte Erhebung nicht mehr realisiert werden. Von den elf Familien mit einheimischer/n MentorIn beantworteten zwei Familien die Fragen nicht. In einer davon hat zwar das Kind in der Hofer Schulbegleitung eine Migrationsgeschichte, die alleinerziehende Mutter ist aber Deutsche und wurde somit nicht dazu befragt.

Mentoring. In sieben von neun Fällen berichten die Eltern, dass sie den Ehrenamtlichen etwas von ihrer Kultur zeigen konnten. Fragt man die Eltern konkret danach, was der/die MentorIn von ihnen gelernt hat, so kommen Antworten wie die eigene Kultur, Rezepte oder auch Gastfreundschaft. Nicht nur die Familien mit Zuwanderungsgeschichte berichten, dass sie vom interkulturellen Austausch profitiert haben, sondern auch die einheimischen MentorInnen erzählen von schönen Erlebnissen mit ihren Familien.

Als zweithäufigstes – in fünf Fällen – finden die Familien, dass man voneinander gelernt habe. Ein/e einheimische/r MentorIn hatte für jeweils drei Familien aber auch den großen Vorzug, dass sie nun besser verstehen, wie deutsche Familien mit ihren Kindern umgehen und was deutschen Eltern wichtig ist, sowie, dass sie allgemein viel über Deutschland gelernt haben.

Tab. 79: Sie hatten eine/n einheimische/n, deutsche/n MentorIn. Was hat das für Ihren Kontakt zur/zum MentorIn bedeutet? – Häufigste Nennungen der Familien mit Migrationsgeschichte (Mehrfachnennungen)

	Nennungen
Ich habe ihm/ihr etwas von unserer Kultur zeigen können	7
Wir haben voneinander gelernt.	5
Ich verstehe jetzt besser, wie deutsche Familien mit Kindern umgehen	3
Ich weiß jetzt besser, was deutschen Eltern wichtig ist	3
Ich habe viel über Deutschland gelernt	3
Ich habe mich getraut, Deutsch zu reden	2

Quelle: E3; N= 11, missing= 3.

Manche zugewanderte Eltern in Förderprogrammen wie Hippy empfinden eine Mentorin mit Migrationsgeschichte nur als die ‚zweitbeste‘ Begleitung. Eine deutsche Mentorin/Hausbesucherin hätte mehr ‚Status‘ und könnte Eltern und Kinder besser auf die Anforderungen der Schule in Deutschland vorbereiten.

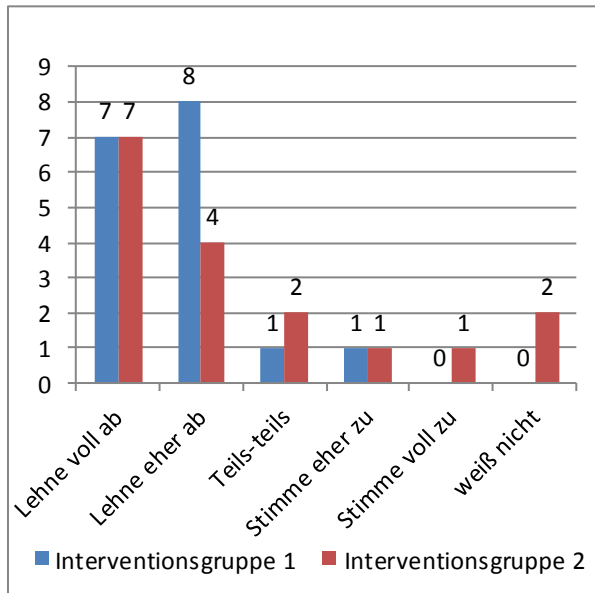
Eine kulturelle Verschiedenheit der MentorInnen und der Familien kann aber ebenso Schwierigkeiten mit sich bringen. Auch dazu gab es folgende Antwortmöglichkeiten für die Eltern:

- *Wir waren sehr vorsichtig miteinander*
- *Ich fühlte mich oft nicht richtig verstanden*
- *Ich habe oft nicht gewusst, was sie/er will*
- *Es gab häufig Missverständnisse*

Lediglich zwei Familien berichten, dass sie sehr behutsam miteinander umgingen. Den übrigen Items stimmt keine Familie zu. Dieses Antwortverhalten kann so interpretiert werden, dass die Familien den Kontakt mit einheimischen MentorInnen vielmehr bereichernd empfinden. Sie betonen und schätzen den gegenseitigen Austausch. Auch ist kaum eine/r der MentorInnen der Meinung, dass die kulturellen Unterschiede zwischen ihm/ihr und der Mentee-Familie ein Problem darstellten (siehe Abb. 19). Diese Frage haben auch einheimische MentorInnen beantwortet, deren Mentee-Familien keine Migrationsgeschichte hatten. In diesen Fällen sind dann v.a. die sozio-kulturellen Unterschiede gemeint, die sich aus den Zugehörigkeiten zu verschiedenen Milieus ergeben.

Zusammenfassend unterstreichen die Antworten der MentorInnen die Inhalte des Mentoringkonzeptes: Begegnung auf gleicher Ebene, eine Beziehung, die in gegenseitigem und offenem Austausch angelegt ist (Hilb 1997, S. 38f.).

Abb. 19: Die kulturellen Unterschiede zwischen mir und der Lebenswelt meiner Mentee-Familie waren ein Problem – Beurteilung der MentorInnen aus der Interventionsgruppe 1 (Nennungen)



Quelle: M3; I1: N= 19, missing= 2; I2: N= 17, missing= 0.

Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, kam es sehr selten vor, dass die Familien ‚Gegenbesuche‘ bei den MentorInnen zu Hause gemacht haben. In einem Fall, wo sich Familie und Mentorin gegenseitig besucht haben, erzählt die Mentorin: „Die Familie hat uns zu Hause besucht, wir hatten einen schönen gemeinsamen Nachmittag. Ich habe viel von der Mutter des Kindes gelernt, sie kann gut kochen (anders)“ (M2). Eine andere Mentorin berichtet: „Die Mutter lud mich zu einem Freundinnen-Nachmittag ein, alle waren verschleiert und ich war die einzige ohne Schleier, trotzdem wurde offen, normal über Alltägliches geplaudert und gesprochen“ (M3). Die Mentorin, deren Familie zu Beginn des Kapitels 3 als Fallbeispiel 3 beschrieben wird, ist überzeugt von ihrer Vorbildfunktion als Mentorin mit Migrationshintergrund. Bei Austauschtreffen erzählt sie, dass es für ihren Zugang zur Familie eine Erleichterung darstellte, gleicher Herkunft zu sein,

da man wisse, was die Familie fühlt und wie sie denkt: „Ja, sie sehen mich als Vorbild.“ (MA1). Als ein Beispiel bringt die Mentorin die ältere Tochter der Familie, die nun eine Fachoberschule besucht. Ihr würde sie zeigen: „Schau, das kannst du auch.“ (MA1). Auch andere Familien mit demselben Migrationshintergrund, die nicht im Hofer Schulbegleitungsprojekt sind, würden sich die hochgebildete Mentorin zum Vorbild nehmen. Zu Projektende wurden die MentorInnen der I1 abschließend gefragt, was sie für sich persönlich aus dem Programm mitnehmen konnten und was es ihnen persönlich gebracht hat. Vier MentorInnen gaben explizit an, dass der interkulturelle Austausch bereichernd für sie war:

- „Einblick in eine ganz andere Kultur; Einblick in andere soziale Verhältnisse; gutes Gefühl, wenn man helfen konnte“ (M3)
- „Verständnis für die türkische Kultur“ (M3)
- „Ich habe Einblicke in Kultur und Familienleben bekommen, wie ich es bisher nicht kannte. Mein Verständnis und Interesse wurde deutlich gesteigert“ (M3)
- „Mehr Einblick in die Probleme einer Familie mit Migrationshintergrund. Besseres Verständnis für türkische Familien“ (M3)

Auch deutsche Familien mit einheimischen MentorInnen finden, dass auch für die MentorInnen der gegenseitige Austausch bereichernd war. Sie antworteten z.B.:

- „Dass es wichtig ist, für das Kind zu kämpfen“ (E3)
- „Unseren Lebensfrohsinn“ (E3)
- „Dass es trotz Schwierigkeiten immer irgendwie weitergeht (positive Einstellung zum Leben)“ (E3)

Trotz der zahlreichen Belastungen der Familie, welche die Familie in der Bewältigung ihres Alltages herausfordern, sind die Eltern gegenüber den Mentoren sichtlich stolz, dass sie es unter diesen erschwerten Bedingungen schaffen. Dieser Mut und Optimismus der Eltern ist zum Teil wohl auch der Verdienst der MentorInnen, welche die Familie stärken, loben, motivieren und ihnen positives Feedback geben. Sowohl Familien mit einer/m einheimischen MentorIn als auch Familien mit einer/m MentorIn mit Migrationsgeschichte betonen die ‚Gegenseitigkeit‘ der Beziehungen und den Gewinn, welchen beide Seiten aus der Mentoringbeziehung ziehen.

Weiterempfehlung der Hofer Schulbegleitung

Mit einer Ausnahme würden alle Familien der beiden Interventionsgruppen die Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung einer befreundeten Familie mit einem Kind in der ersten Klasse weiterempfehlen. Der häufigste angegebene Grund hierfür waren die zahlreichen, kostenlosen Freizeitangebote für die Kinder und die Vermittlung in Sportvereine (I1: dreizehn Nennungen; I2: acht Nennungen). Beinahe genauso oft ist das Programm wegen der guten schulischen Unterstützung u.a. auch durch die LernpartnerInnen zu empfehlen (I1: zwölf Nennungen; I2: acht Nennungen). Ganz gezielt wurden v.a. bei der ersten Interventionsgruppe die Hilfe durch das Mentoring angegeben, das vielen Eltern eine/n wichtige/n AnsprechpartnerIn brachte (I1: acht Nennungen; I2: drei Nennungen). Diese starken Unterschiede im Antwortverhalten lassen sich vermutlich darauf zurückführen, dass eine gute Mentoringbeziehung mehr Zeit braucht, zudem hatten viele I2-Familien weniger Kontakt mit ihren MentorInnen als die I1-Familien. Es kann davon ausgegangen werden, dass es zum Teil ein Verdienst der MentorInnen ist, wenn die Eltern das Freizeitangebot oder die schulische Betreuung loben. Sie geben den Eltern den Anstoß, ihre Kinder in Sportvereine zu schicken und motivieren sie immer wieder dazu, dies weiterhin zu tun. Außerdem sind sie es, die immer wieder nachfragen, ob die Kinder an durch die Hofer Schulbegleitung organisierten Freizeitangeboten teilnehmen. Viele MentorInnen machen selbst Unternehmungen mit dem Kind in seiner Freizeit, die vom wöchentlichen Schwimmen oder zum Spielplatz gehen über Fahrdienste zum Musikunterricht bis hin zu größeren Ausflügen reichen. Eine Mentorin nahm das Kind mit zu einem Theaterstück der Luisenborg-Festspiele, ein Mentor unternimmt regelmäßig Ausflüge in die Umgebung Hofs mit den Kindern (MD). Ganz häufig, und v.a. in Fällen, in denen Kinder große Probleme in der Schule haben, treten die MentorInnen als Vermittelnde zwischen den Lehrerinnen oder der Schulleitung und den Eltern auf. MentorInnen begleiten die Eltern nicht nur zur Sprechstunde, sondern führen in vielen Fällen auch Telefonate mit den Lehrerinnen oder treffen sich mit ihnen, wenn ein bestimmtes Problem besteht (MD).

Einige Eltern nannten auch konkret, dass es gerade für Familien mit Migrationsgeschichte bzw. eher schlechten Deutschkenntnissen eine große Erleichterung war, in der Hofer Schulbegleitung zu sein. Deswegen würden sie das Programm weiterempfehlen. In beiden Interventionsgruppen würden zwar alle Familien bis auf eine Ausnahme das Projekt auch anderen Familien anraten, dennoch sind die Gründe, welche die Eltern der ersten Interventionsgruppe angeben, vielfältiger als die der Interventionsgruppe 2, die oft nur ein bis zwei Gründe nennen. Während die Eltern der I2 das Programm v.a. wegen der Freizeitangebote oder der schulischen Unterstützung weiterempfehlen würden, fallen den Eltern der ersten Interventionsgruppe oftmals gleich mehrere Gründe ein. Dies kann daran liegen, dass sie einfach durch ihre längere Erfahrung im Projekt mehrere Angebote genutzt und als positiv empfunden haben.

5. Ressourcen der MentorInnen während ihrer Tätigkeit

Ressourcen der MentorInnen

Die MentorInnen bringen von vornherein zahlreiche und auch vielfältige Kompetenzen in das Projekt ein, die sie aus ihren früheren oder aktuellen beruflichen Tätigkeiten im sozialen und pädagogischen Bereich ziehen sowie aus ihren zahlreichen ehrenamtlichen Engagements (siehe auch Kapitel 2 sowie Tab. 65 und Tab. 66).

Auf die Frage zur ersten Untersuchungswelle, welche Fähigkeiten oder Kenntnisse sie persönlich für ihre Rolle mitbringen, kamen viele verschiedene Antworten. Nur 6 der 38 MentorInnen²⁸ nennen explizit ihre beruflichen oder fachlichen Kenntnisse. Vielmehr werden soziale Kompetenzen aufgezählt, die essenziell für die Arbeit mit den Familien sind. Nur eine der acht Mentorinnen mit Migrationshintergrund nennt es als Ressource, dass sie mit der Familie in deren Familiensprache kommunizieren kann. Auch die persönliche Erfahrung durch den eigenen Migrationshintergrund wird von keiner Mentorin als nützliche Kompetenz genannt. Über die Hälfte der MentorInnen geben Erfahrung, Interesse und Freude am Umgang mit Kindern sowie ihr Verständnis für und die Liebe zu Kindern als gute Voraussetzungen für ihre Tätigkeit an. Häufig werden z.B. auch Geduld, Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Hilfsbereitschaft und Motivationsfähigkeit als eigene wertvolle soziale Kompetenzen erachtet. Aber auch die persönlichen Erfahrungen mit schwierigen Familiensituationen können die MentorInnen für ihre Tätigkeiten nutzbar machen.

Im Rückblick (zur dritten Untersuchungswelle) nannten die MentorInnen der Interventionsgruppe 1 am häufigsten die folgenden Ressourcen als am nützlichsten für ihre Arbeit mit der Familie in der Hofer Schulbegleitung: (Mehrfachnennungen; I1: N= 20)²⁹

- Eigene Erfahrungen als Mutter/Vater (I1: 14)
- soziale Kompetenzen wie Geduld, Kontaktfähigkeit, Wärme etc. (I1: 14)
- Fachliche bzw. berufliche Kompetenzen (I1: 13)
- Eigene Kontakte und Netzwerke für die Familie zu nutzen (I1: 8)

Fast alle, die im sozialen oder pädagogischen Bereich berufstätig sind oder waren, nannten ihre fachlichen bzw. beruflichen Kompetenzen als hilfreich. Nur zwei Mentorinnen konnten diese nicht einbringen. Auch eine Mentorin aus einem anderen Berufsfeld konnte fachliche bzw. berufliche Fähigkeiten einbringen. Für einige wenige waren auch AnsprechpartnerInnen für sie selbst aus dem eigenen Bekanntenkreis (drei Nennungen) oder persönliche Eigenschaften hilfreich für die eigene Arbeit (fünf Nennungen). Genannt werden z.B. ein eher zupackendes oder aktivierendes Auftreten gegenüber der Familie oder einen verständnisvollen, vorsichtigen und empathischen Umgang mit der Familie. Auch interkulturelle Kompetenz ist für eine/n deutsche/n MentorIn, die eine Familie mit Migrationsgeschichte begleitet, eine zusätzliche Ressource.

²⁸ Hier wurden die Angaben von allen MentorInnen, auch von denjenigen, die im Laufe der Zeit ausgestiegen sind, und auf Familienebene berücksichtigt. Demzufolge werden die Angaben einer Mentorin, die zwei Familien hat, zweimal gezählt, weil sie ja für beide Familien als relevant angegeben wurden.

²⁹ Befragt wurden alle MentorInnen, die zum dritten Befragungszeitpunkt eine oder mehrere Familie im Hofer Schulbegleitungsprojekt betreuten. Aus dem Projekt ausgestiegene Mentorinnen wurden nicht berücksichtigt.

Professionelle MentorInnen?

Die Frage danach, ob Ehrenamtliche den Aufgaben, welche die Begleitung belasteter Familien mit sich bringt, gewachsen sind oder besser MentorInnen, deren eigene Profession im psycho-sozialen, interkulturellen oder pädagogischen Bereich liegt oder die bereits über sehr viel Erfahrung durch frühere ehrenamtlichen Tätigkeiten verfügen, eingesetzt werden sollten, lässt sich nicht pauschal beantworten. Die tatsächliche Profession wurde daran gemessen, ob die/der MentorIn Beruf im psycho-sozialen, interkulturellen oder pädagogischen Bereich ausübt oder ausgeübt hat oder für die Mentoringarbeit relevante, ehrenamtliche sammeln konnte. Per Definition sind in der Interventionsgruppe 1 vier MentorInnen nicht professionell und in der I2 sieben.

Ob die Professionalität hilfreich für die Tätigkeit war, wird anhand der Wahrnehmung der eigenen Rolle überprüft. Die tatsächliche Professionalität des Mentors/der Mentorin hat weder einen Einfluss auf die Selbstzuschreibung der Rolle, noch auf die von den Eltern zugeschriebene Rolle. Eine nahe liegende Begründung dafür wäre, dass die MentorInnen innerhalb der Hofer Schulbegleitung eine Rolle wählen, die ihnen einen guten Zugang zur Familie und einen größtmöglichen Gestaltungsspielraum Arbeit verspricht, wo sie in bestimmten Bereichen der Familie am besten helfen können, ohne dabei an Authentizität einzubüßen. Folglich kann es z.B. ein sehr professionelles Verhalten sein, für die Familie eine Art Oma/Opa, FreundIn bzw. VertrauteR oder Geschwister darzustellen, da so eine persönliche Begegnung auf Augenhöhe möglich ist. Die tatsächliche Professionalität hat ebenfalls keinen Einfluss auf die Kontakthäufigkeit und die Zufriedenheit der Eltern damit (siehe Tab. 68 und Tab. 69). Vermutlich hat ersteres wohl eher mit der Passung zwischen Familie und Mentor zu tun und letzteres mit den Erwartungen der Familie an die Begleitung.

Für die eigene Arbeit mit den zum Teil hochbelasteten Familien ist es leichter, wenn auf professionelle Kompetenzen zurückgegriffen werden kann, da dies die MentorInnen sicherer und handlungsfähiger im Umgang mit den Familien macht. Professionalität schützt vor dem Gefühl der Überforderung. Gleichzeitig können Professionelle möglicherweise eine bessere emotionale Distanz zu den Familien und ihren Problemen wahren, da sie Techniken dafür gelernt haben. Demnach sind professionelle Kenntnisse für die MentorInnen persönlich von Vorteil, aber nicht zwingend notwendig für eine gelingende Umsetzung und positive Wirkungen des Mentoring. Viel wichtiger ist eine gute Schulung der MentorInnen, in der wichtige Kompetenzen vermittelt und die MentorInnen in ihren eigenen Kompetenzen bestärkt werden (siehe Leßner 2012, S. 84): So ist ein ehrenamtliches Engagement ohne professionelle Vorkenntnisse genauso gut möglich.

Um zu ermitteln, in welcher Hinsicht die MentorInnen in ihrer Arbeit noch besser unterstützt werden können oder welche Hilfestellungen sie selbst benötigen, wurden sie danach gefragt, worin ihre Unsicherheiten bestehen, in welchen Situationen sie sich überlastet gefühlt haben, welche Bedarfe und Defizite sie sehen und wie sie das Konzept der Hofer Schulbegleitung bewerten. Aus u.a. diesen Ergebnissen der Mentorenbefragungen und denen der Austauschtreffen wurden Vorschläge zur Strukturentwicklung der Hofer Schulbegleitung gemacht, die im Teil H, Kapitel 3.2, zu finden sind.

Unsicherheiten der MentorInnen

Zu Beginn ihrer Tätigkeit wurden die MentorInnen gefragt, worin sie sich noch unsicher fühlen. Neben Rollenunsicherheiten, die bereits in Kapitel 3.3 angesprochen wurden, nennen aus beiden Interventionsgruppen insgesamt vier MentorInnen, die eine Familie mit Migrationsgeschichte betreuten, Unsicherheiten im Umgang mit fremden Kulturen. Zwei davon würde ein Austausch oder eine Informationsveranstaltung über die ‚fremde‘ Kultur helfen. Eine Mentorin ist sich unsicher

bezüglich der Vermittlung professioneller Hilfen oder Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung in Hof für die Familie (M1). Ebenso wünschen sich die MentorInnen mehr Erfahrungsaustausch unter den MentorInnen sowie Informationen, was z.B. die Lebenssituation der Familie betrifft oder die Aufgabenstellung der MentorInnen (M2). Eine Andere hätte gerne „ein ausführliches Gesamtkonzept“ (M3)³⁰. Aber auch vier MentorInnen loben die Information und Unterstützung bei Fragen oder Problemen durch Integra e.V. bzw. die Koordinatorin, deren Rolle es ist, als ständige Ansprechpartnerin den MentorInnen zur Verfügung zu stehen.

Belastungen der MentorInnen

Dennoch kann es vorkommen, dass die MentorInnen sich während ihrer Arbeit mit der Familie belastet oder sogar überfordert fühlen. In der Hofer Schulbegleitung fühlten sich die MentorInnen höchstens ab und zu belastet. Der überwiegende Teil hatte selten oder nie den Eindruck überfordert oder belastet zu sein. Dabei unterscheiden sich die MentorInnen der beiden Interventionsgruppen kaum. Womöglich kamen diese Situationen bei den Ehrenamtlichen der I2 im Allgemeinen etwas seltener vor, da sie die Familien noch nicht so lange begleiten wie die der anderen Interventionsgruppe und daher solche Situationen einfach noch nicht aufgetreten sind.

Es wurde daraufhin überprüft, ob sich v.a. erwerbstätige MentorInnen eher belastet fühlten als nicht-erwerbstätige, da diese eher unter Zeitnot stehen. Die Erwerbstätigkeit von MentorInnen hatte allerdings keinen Einfluss. Ebenfalls ist es möglich, dass sich Nicht-Professionelle eher überfordert fühlen als Professionelle, da ihnen möglicherweise Kompetenzen in manchen Bereichen fehlen oder es ihnen an Strategien mangelt, sich die Probleme ihrer Mentee-Familie nicht so zu Herzen zu nehmen. Dies war bei den MentorInnen der Hofer Schulbegleitung nicht der Fall. Das könnte daran liegen, dass bei der Auswahl von Familie und MentorIn von vornherein sehr darauf geachtet wurde, besonders belastete Familien eher einer/m MentorIn mit Fachkenntnissen zuzuordnen. Das Gefühl der Überforderung hängt außerdem nicht mit der Anzahl der Belastungsfaktoren der Familie zusammen.

Auch wenn man die MentorInnen darum bittet einzuschätzen, ob die Probleme der Familien die Hofer Schulbegleitung überfordern, so bekommt man eine ähnliche Beurteilung: Der überwiegende Teil der MentorInnen lehnt die Aussage eher oder voll ab. Nur ein/e MentorIn der zweiten Interventionsgruppe stimmt eher zu.

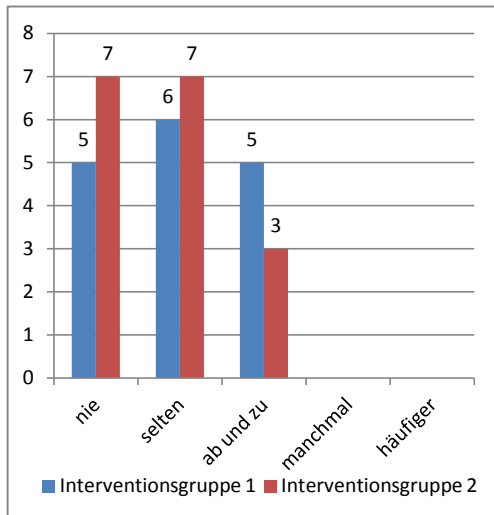
Vielmehr scheint dieses Gefühl der Belastung und Überforderung bei den MentorInnen in sehr speziellen Situationen aufgetreten zu sein:

- „Beim Versuch, einen Termin für die Zeugnisbesprechung zu bekommen, wurde mir das Gefühl vermittelt, zu aufdringlich zu sein und zu stören.“ (M2)
- „Die Frage der Integration. Die Mutter trägt langen Mantel und Tuch, beklagt aber immer wieder fehlende Toleranz in der Bevölkerung. Mir erscheint es wie bewusste Abgrenzung, dieses Thema meide ich.“ (M2)
- „Die Situation an der Hofer Schule drohte zu eskalieren. Plötzlich zog die Familie weg, die Situation glitt mir aus den Händen.“ (M2)

³⁰ Hier sei angemerkt, dass die Auswertungen zu den Unsicherheiten der MentorInnen sich auf die Angaben in der ersten Befragungswelle beziehen. Die Informationen zu den Wünschen der MentorInnen wurden aber in den Wellen 2 und 3 erhoben.

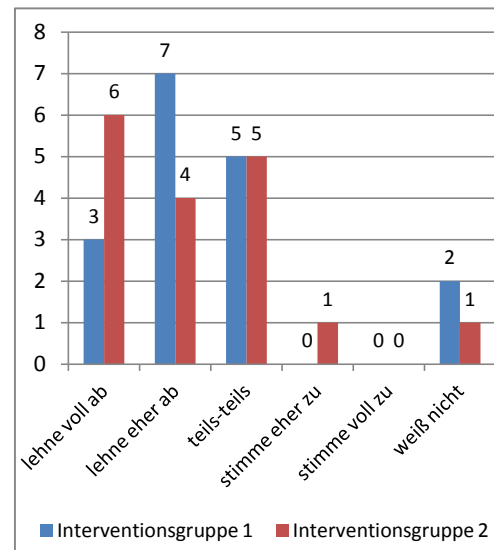
- „Ich weiß nicht so recht, wie ich nach der Erkrankung der Mutter mit dem Rest der Familie umgehen soll.“ (M3)
- „Drei Generationen Konflikt, denn sie lebten mit Oma auf dem engen Raum zusammen. Noch dazu zwei verschiedene Nationalitäten spielten eine große Rolle.“ (M3)
- „Wenn neben der Schule weitere Institutionen mit dem Kind arbeiten, ist es schwierig da Informationen ja nur über die Schule fließen und diese oft selbst nicht informiert wird.“ (M3)

Abb. 20: Wie häufig kamen Situationen vor, in denen Sie sich überfordert oder belastet gefühlt haben? (Nennungen)



Quelle: M3, M2; I1: N= 19, missing= 2; I2: N= 17, missing= 0.

Abb. 21: Die Probleme der Familie überfordern die Hofer Schulbegleitung



Quelle: M3, M2; I1: N= 19, missing= 2; I2: N= 17, missing= 0.

Bedingungen für ein erfolgreiches Mentoring

Um zu ermitteln, welche Voraussetzungen für ein erfolgreiches Mentoring nötig sind, sollten die MentorInnen eine Liste von Bedingungen bewerten. Hierbei unterscheiden sich die Antworten zwischen den beiden Interventionsgruppen bezüglich der Wichtigkeit der Bedingungen. Diese resultieren einerseits aus den verschiedenen Einsatzzeiten der MentorInnen und andererseits aus der individuelleren Rekrutierung der I1-MentorInnen. Auch sind die Familien der Interventionsgruppe 2 im Allgemeinen weniger belastet als die der ersten Interventionsgruppe (siehe auch Teil C). Dass die Klärung der Rolle gegenüber der Familie für I1 an vorderster Stelle steht, liegt womöglich daran, dass die MentorInnen im Laufe der Zeit immer mehr in die Familie involviert und von ihr beansprucht werden. Insgesamt erreichen alle Bedingungen generell hohe Werte, was die Wichtigkeit betrifft.

Tab. 80: Wichtige Bedingungen für eine erfolgreiche Mentoringtätigkeit.

Interventionsgruppe 1		Interventionsgruppe 2	
1.	Klärung der Mentorenrolle gegenüber der Familie	Passende Auswahl von Familien für die Hofer Schulbegleitung (echter Bedarf, aber nicht zu belastet)	
2.	Transparente Ziel- und Aufgabenstellung	Gute Passung zwischen MentorIn und Familie	
3.	Passende Auswahl von Familien für die Hofer Schulbegleitung (echter Bedarf, aber nicht zu belastet)	Klärung der Mentorenrolle gegenüber der Familie	
4.	Klärung der Mentorenrolle für die/den MentorIn	Transparente Ziel- und Aufgabenstellung	
5.	Gute Passung zwischen MentorIn und Familie	Klärung der Mentorenrolle für die/den MentorIn	
6.	Fachliche Unterstützung im Projekt	Fachliche Unterstützung im Projekt	
7.	Informationen, wann und wie die Mentorentätigkeit ausklingen soll	Realistische Angaben zum notwendigen Zeitaufwand für die/den MentorIn	
8.	Realistische Angaben zum notwendigen Zeitaufwand für die/den MentorIn	Informationen, wann und wie die Mentorentätigkeit ausklingen soll	

Quelle: M2, M3; I1: N= 19, missing= 1; I2: N= 17, missing= 0.

Bedarf an fachlicher Begleitung und Unterstützung während der Tätigkeit

Rückblickend auf das gesamte Projekt sollten die MentorInnen ihre Einschätzung abgeben, was getan werden müsste, um die Arbeit als MentorIn effektiver zu gestalten. Was sich die MentorInnen v.a. wünschen sind kleine, gemeinsame Fortbildungen, Informationen und Wissen zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für die Familien in Hof (je elf Nennungen). Sehr oft wird auch Rückmeldung zur eigenen Arbeit gewünscht. Der Austausch zwischen den MentorInnen sollte unverändert so beibehalten werden. Dass nur zwei MentorInnen sich verstärkten Austausch untereinander wünschen, liegt möglicherweise daran, dass den MentorInnen der zeitliche Aufwand dafür bewusst ist. Die Reaktionen und Rückmeldungen zum Mentorenaustauschtreffen zeigen, dass der Austausch untereinander und mit der Projektkoordinatorin von den MentorInnen als sehr nützlich empfunden wurde. Für eine Mentorin (MA1) war dies das erste Mal, dass sie Feedback zu ihrem Mentoring bekommen hat. Ihrer Meinung nach sollten diese Art von Treffen in das Konzept aufgenommen werden. Eine Andere (MA 1) empfindet den Erfahrungsaustausch wichtig, da kreative Strategien und Ideen von anderen MentorInnen übernommen werden können. Dieser Austausch kann natürlich auch im Rahmen von kleinen Fortbildungen stattfinden, die einen Rahmen für die Begegnungen der MentorInnen bilden. Auch ein Ressourcennetzwerk stellt ein niedrigschwelliges Angebot dar und erleichtert eine gegenseitige Kontaktaufnahme sowie Kommunikation zwischen den Ehrenamtlichen. Zwischen den MentorInnen der ersten und der zweiten Interventionsgruppe bestehen keine großen Unterschiede bezüglich der Wichtigkeit der einzelnen Aspekte. Insgesamt gibt es lediglich eine Mentorin, nämlich in I2, die dafür plädiert, dass Maßnahmen (fachliche Begleitung durch die Koordinatorin, Informationen und Wissen zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für die Familie in Hof; kleinere gemeinsame Fortbildungen) weniger oder nicht mehr als bisher gemacht werden soll, damit die Mentorenarbeit gelingend ist.

Tab. 81: Einschätzung der MentorInnen, was mehr gemacht werden sollte, um ihre Arbeit effektiver gestalten zu können (Mehrfachantworten)

		Sollte mehr oder besser gemacht werden (Nennungen)	
		I1	I2
1.	Kleine gemeinsame Fortbildungen, z.B. zu kulturellen Unterschieden, Erziehungstipps für Eltern etc.	11	12
2.	Informationen und Wissen zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für die Familie in Hof	11	8
3.	Rückmeldung bekommen zu meiner Arbeit/meinem Vorgehen	7	7
4.	Austausch zwischen den MentorInnen	2	3
5.	Fachliche Begleitung durch die Projektkoordinatorin	1	3

Quelle: M3; I1: N= 19, missing= 1; I2: N= 17, missing= 0.

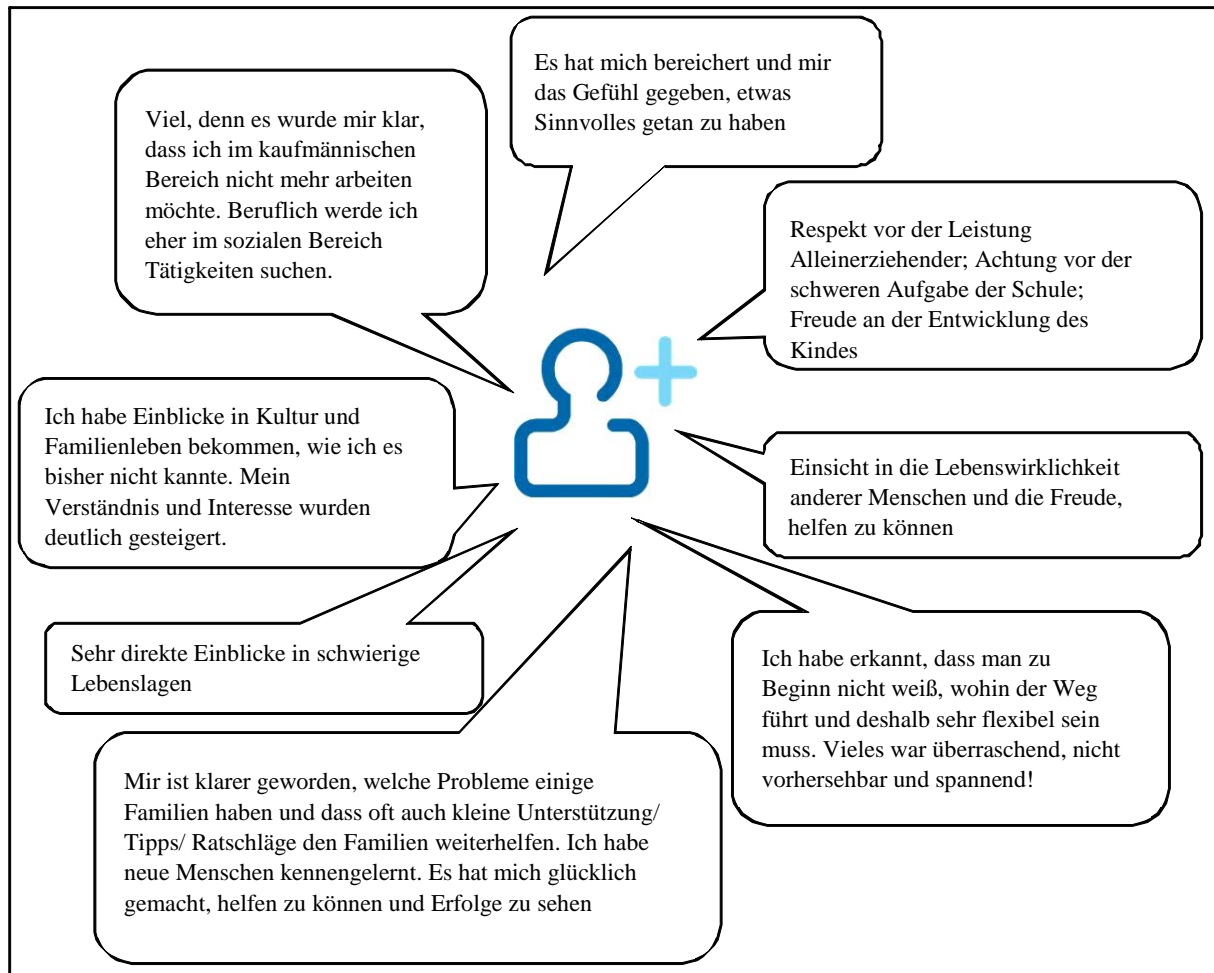
Die Antworten der MentorInnen auf die Frage zeigen, dass sie durchaus Bedarf an weiterer fachlicher Unterstützung sehen, um ihre Kompetenzen zu erweitern, sich sicherer im Umgang mit den kulturell unterschiedlichen Familien zu fühlen und die Familie noch besser betreuen zu können.

Welche Ressourcen haben die MentorInnen gewonnen?

Aus intrinsischen und extrinsischen Motiven haben sich die MentorInnen dafür entschieden, ein solches Ehrenamt auszuüben (siehe dazu Lück, Limmer & Klocke 2001, S. 31): Etwa um ausländischen Familien und Kindern die Integration zu erleichtern (M1), um sich für „Chancengleichheit von Kindern“ einzusetzen (M1), um „Verantwortung für ein ‚Migrantenkind‘ zu übernehmen“ (M1), um „eine neue Aufgabe“ zu haben (M1), um „mit diskreter Hilfestellung das Selbstbewusstsein der Familie zu stärken, und sie zu mehr Eigenverantwortlichkeit zu führen“, um „in den Alltag einer ausländischen Familie einschauen zu können und so eventuell deren Probleme besser verstehen zu können, einem Kind zu helfen, die Schule zu schaffen“ (M1) oder um „Neues kennenzulernen, Mitmenschen zu helfen“ (M2).

Dadurch, dass die MentorInnen die Familien bereits ein bzw. zwei Jahre in ihrem Alltag begleiten, haben sie Entwicklungen, Veränderungen und auch Rückschläge in der Familie miterlebt und viele Erfahrungen, positive wie auch negative, gemacht. Retrospektiv wurden die Ehrenamtlichen gefragt, was sie persönlich in der ganzen Zeit aus dem Projekt mitnehmen konnten und inwiefern die Arbeit eine Bereicherung für sie war.

Abb. 22: Was haben Sie persönlich vom Projekt mitgenommen? Was hat es Ihnen persönlich gebracht? (Ausgewählte Antworten der MentorInnen der Interventionsgruppe 1)



Quelle: M3.

Dass die Ehrenamtlichen von ihrer Mentoringarbeit selbst profitieren, wird auch durch folgende Ergebnisse unterstützt: Bis auf zwei MentorInnen würden alle Ehrenamtlichen der Interventionsgruppe 1 es Freunden empfehlen MentorIn zu sein. Zwei würden es nicht tun, was einmal mit hohem Aufwand für die Dokumentation und das Ausfüllen der Fragebögen begründet wurde. Die andere Ehrenamtliche würde dies nicht tun, weil sich ein Teil des Bekanntenkreises bereits engagiert und der andere Teil eher weniger dazu geneigt wäre. Elf MentorInnen würden sogar selbst wieder am Projekt teilnehmen. Die Argumente, welche die MentorInnen für die Weiterempfehlung oder ein weiteres Engagement in der Hofer Schulbegleitung nennen, sind v.a.

- das Gefühl, die eigene Zeit für eine sinnvolle Sache bzw. ein sinnvolles Konzept zu verwenden
- die Meinung, dass den Familien und Kindern dadurch wirklich geholfen werden kann
- sowie die persönliche Bereicherung und die Erfahrungen, die man sammelt (M3).

G: Weitere Elemente der Hofer Schulbegleitung und ihre Umsetzung in der Praxis

1. Träger

Träger der Hofer Schulbegleitung ist der Verein Integra Hof e.V., ein Träger der freien Wohlfahrtspflege mit hoher lokaler Bedeutung. Er versteht sich in erster Linie als ein ‚Netzwerk für Integration‘ und legt seit seinem Bestehen einen eindeutigen Schwerpunkt auf Angebote für Menschen mit Behinderung. Seine derzeit sechs Unternehmensbereiche sind:

- Sozialpädiatrisches Zentrum Hochfranken
- Integrationsfachdienst Oberfranken
- Soziales Kompetenzzentrum
- Hofer Schulbegleitung
- Jugendherberge Hof
- Integra Hof GmbH

Inhaltlich am nächsten an der Hofer Schulbegleitung ist das Sozialpädiatrische Zentrum, das auf Kinder mit Entwicklungsstörungen gerichtet ist und Diagnosen, Beratung und Therapien anbietet. Integra e.V. hat langjährige Erfahrung mit dem Aufbau von Diensten und Einrichtungen und ihrem Management. Sein Wirkungsgrad als Organisation ist hoch, weil er einen Schwerpunkt auf die Vernetzung verschiedenster anderer gemeinnütziger Träger bzw. Körperschaften des öffentlichen Rechts setzt und daher ertragreiche Kooperationsbeziehungen bestehen.

2. Finanzierung

Die Hofer Schulbegleitung wurde seit ihrer Gründung bereits über sehr unterschiedliche Wege finanziell gefördert. Von Beginn an konnten verschiedene Stiftungen als alleinige Finanziers oder als Sponsoren für Teile des Programms gewonnen werden, z.B. die Oberfrankenstiftung oder die Rolf und Hubertine Schiffbauer-Stiftung. Aus dem Bund-Länder-Programm Soziale Stadt konnten Mittel verwendet werden, die für das Programmgebiet ‚Sanierungsgebiet Bahnhofsviertel‘ der Stadt Hof bestimmt waren. Aus diesen Mitteln wurden neben den Kindern in der Modellmaßnahme zusätzlich 30 Kinder unabhängig von der Schulart und der Klassenstufe gefördert. Auch hier hat die Oberfrankenstiftung den größten Teil des Eigenmittelanteils der Kommune übernommen.

Die Gewinnung von Stiftungen und privaten Sponsoren wurde und wird erleichtert durch die zahlreichen Preise und Auszeichnungen, die die Hofer Schulbegleitung schon vor und während der Evaluationsphase verliehen bekam, z.B. den Sozialpreis 2002 der Bayerischen Landesstiftung, im April 2011 den bundesweit ausgeschriebenen Bernhard-Vogel-Bildungspreis der Konrad-Adenauer-Stiftung. Am 17. Oktober 2011 wurde dem Projekt zudem der Integrationspreis 2011 durch die Regierung von Oberfranken in Bayreuth zuerkannt.

Die dreijährige Modellphase als Präventionsprojekt für Familien mit Schulanfängern wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen gefördert. Nach ihrem Auslaufen wird die Maßnahme nun aus kommunalen Mitteln auf der Grundlage des § 16 SGB

VIII finanziert, der die Bereitstellung von Angeboten zur besseren Wahrnehmung der Erziehungsverantwortung der Eltern vorgibt.

Es fallen Kosten für eine halbe Koordinatorinnenstelle (pro 30 Kinder) an, Kosten für die MentorInnen (Aufwandsentschädigung), die LernpartnerInnen, die Unterstützung der Leseprogramme in den Familien und die Freizeitprogramme für die Kinder in den Ferien und gemeinsame Kulturprogramme für Kinder und Eltern.

3. Umsetzung der Konzeption

Das Projekt beruht im Wesentlichen auf einem zeitlich befristeten Einsatz von ehrenamtlichen MentorInnen und LernpartnerInnen. Die MentorInnen stehen den Familien als Brückenbauende zu Schule, Sport, Lesen, Kultur und sozialem Miteinander beratend zur Seite. Zusätzlich können ältere Schüler und Schülerinnen als LernpartnerInnen zur Lese- und Lernförderung in die Familien vermittelt werden. Die Auswahl, Koordinierung, Beratung und Unterstützung der MentorInnen und LernpartnerInnen erfolgt durch eine pädagogische Fachkraft.

Da viele Familien aus eigenem Antrieb mögliche (Lern-)Defizite des Kindes nicht wahrnehmen und sich nicht rechtzeitig um Unterstützung und Förderung bemühen, ist das Projekt niedrigschwellig in Form einer Geh-Struktur angelegt. Sowohl die MentorInnen als auch die LernpartnerInnen suchen die Familien zu Hause auf.

3.1 Aufnahmegespräch mit den Familien

Der erste Hausbesuch der Projektkoordinatorin dient der gegenseitigen Information. Bei der Terminvereinbarung zum ersten Hausbesuch bei den interessierten Familien wird darauf geachtet, dass das Kind bei dem Gespräch ebenfalls anwesend ist. Dieses Gespräch dient einerseits dazu, den Eltern die wichtigsten Inhalte und Grenzen des Projekts aufzuzeigen. Andererseits erhält man durch die zahlreichen Fragen des Aufnahmebogens einen breit gefächerten Einblick in die aktuelle Familiensituation und lernt die Eltern und das Kind näher kennen. Auch die Motive für die Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung werden so sichtbar. Die Projektkoordination muss den Besuch für eine erste Situationsanalyse nutzen und die Stärken und Ressourcen der Familien betonen, damit der Einstieg in eine vertrauensvolle Zusammenarbeit gelingt. Mit diesen ersten Informationen muss eine adäquate Zuordnung der jeweiligen MentorInnen möglich sein. Wenn die Familien die Aufnahmekriterien erfüllen und an einer aktiven Beteiligung im Projekt interessiert sind, wird mit ihnen ein Schulbegleitungsvertrag (s.u.) abgeschlossen.

Die/der zukünftige MentorIn wird nach einem Vorgespräch mit der Projektleitung der Familie im Rahmen eines Hausbesuchs vorgestellt. Dabei werden die Informationen über die Familie ausgetauscht und die Aufgaben der/des MentorIn/s und der Familie erläutert. Die Eltern werden motiviert, ihre vorrangigen Interessen und Prioritäten zu formulieren.

3.2 Vertrag mit den Eltern

Die gemeinsame Unterzeichnung des Schulbegleitungsvertrages, bei der auch das Thema Sozialdatenschutz angesprochen wird, ist Voraussetzung für die weiteren Schritte. Die teilnehmenden Familien unterzeichnen einen Vertrag, in dem sie sich zur Zusammenarbeit bereit erklären. In diesem Vertrag werden drei Basisforderungen an die Eltern aufgeführt:

- halbjährliche Besprechung des Zeugnisses mit Kind, Elternteil und MentorIn
- Besuch der Lehrersprechstunde (wenn erwünscht zusammen mit der/dem MentorIn)
- Einhaltung oder rechtzeitige Absage der Termine

Davon ist lediglich die Zeugnisbesprechung mit der/dem MentorIn verpflichtend einzuhalten und die Eltern achten darauf, dass sie abgesprochene Termine einhalten oder sie rechtzeitig absagen. Die Eltern erhalten das Angebot, an Elternschulungen teilzunehmen.

Dafür kann das Kind an weiteren, in der Regel kostenlosen Förderangeboten teilnehmen:

- Leseförderung nach dem Antolin-Programm
- Einzelförderung durch eine/n LernpartnerIn
- wöchentliche Sportstunde in einem Verein
- Freizeitgestaltung in den Ferien (z.B. Schwimmkurs, Malkurs)
- kulturelle Angebote (z.B. Kino, Theater)

Der gemeinsam unterzeichnete Vertrag soll die Eltern an ihre notwendige aktive Mitwirkung erinnern. Die Hofer Schulbegleitung soll keiner vollständigen Entlastung der Eltern dienen, sondern die Eltern in ihrer Rolle und damit auch in ihren Pflichten unterstützen. Eigene Leistungen der Eltern sind dafür Voraussetzung, z.B. die nicht einfach zu erbringende Vorleistung, den MentorInnen einen teilweisen Einblick in die privaten Familienverhältnisse und -beziehungen zu gestatten, ohne dass diese Offenheit gegenseitig ist. So erlauben die Eltern der Projektkoordination und der/dem MentorIn, Kontakt zur Schule aufzunehmen, soweit das in Rahmen des Mentorings notwendig ist. Dazu zählt auch, dass die Zeugnisse des Kindes von der Schule weitergegeben werden dürfen. Der Vertrag sichert die Eltern darin ab, dass von Seiten der Schulbegleitung in allen Belangen die Schweigepflicht eingehalten wird. Werden einzelne Vertragsbestandteile nicht erfüllt, kann die/der MentorIn zumindest Erklärungen dafür einfordern. Der Vertrag kann von beiden Seiten vor der verabredeten Dauer von zwei Jahren gelöst werden.

3.3 Rolle der LernpartnerInnen

Auf Wunsch der Eltern und nach Rücksprache mit den MentorInnen erhalten die meisten Kinder eine/n LernpartnerIn. Meist treten die Eltern an ihre/n MentorIn oder direkt an die Projektkoordination heran, aber auch Lehrerinnen empfehlen den Eltern, sich zusätzliche Unterstützung bei den Hausaufgaben zu holen. Der Erstbesuch der Lernpartnerin/des Lernpartners in der Familie erfolgt jeweils zusammen mit der/dem MentorIn. Die LernpartnerInnen erhalten zuvor eine gemeinsame Schulung (z.B. von einer Schulleiterin).

Die LernpartnerInnen (SchülerInnen der FOS/BOS oder von Gymnasien, mindestens zehnte Klasse) haben eine mehrfache Funktion: Sie sollen nicht verstandenen Lernstoff noch einmal vermitteln und durch die Begleitung der Hausaufgaben das Kind fit für weiteres Lernen machen. Die/der jugendliche LernpartnerIn kann dies hierarchiefreier und dem Kind sozial näher als LehrerInnen, MentorInnen oder HortmitarbeiterInnen leisten, eine neue stressfreiere soziale Situation auch für soziales Lernen schaffen und gleichzeitig durch den Status als SchülerIn einer weiterführenden Schule Vorbildfunktion für das Kind haben. Deshalb ist man in Hof auch bemüht, für einige Kinder möglichst LernpartnerInnen mit Migrationshintergrund zu rekrutieren. Fast die Hälfte der Interventionsgruppe 1 hatte im zweiten Schuljahr eine/n LernpartnerIn, die/der zweimal die Woche zu dem Kind nach Hause kam. Allerdings sind diese Stunden für das Kind eine weitere zeitliche

Belastung und deshalb entschieden sich gerade Eltern von Kindern, die tagsüber im Hort oder in einer Ganztagsklasse waren, in der Regel gegen diese zusätzliche Verpflichtung.

Auch mit den LernpartnerInnen wird eine schriftliche Vereinbarung geschlossen. Darin ist enthalten, dass der wöchentliche Umfang eine bis zwei Stunden beträgt, wobei in Schulferien keine Lernunterstützung vereinbart wird. Es wird eine geringfügige, monatliche Aufwandsentschädigung festgehalten. Außerdem werden die Pflichten, die Lerninhalte und den Fortschritt zu dokumentieren und vor dem Beginn der ehrenamtlichen Tätigkeit ein erweitertes Führungszeugnis vorzulegen, aufgeführt.

Wie bereits in Teil D beschrieben, schätzen die Eltern, die über einen längeren Zeitraum eine Lernunterstützung genutzt haben, diese als positiv für das Kind ein. Auch die Ergebnisse zur schulischen Entwicklung (siehe Teil D, Kapitel 2) weisen darauf hin, dass LernpartnerInnen eine sinnvolle Maßnahme sind, um Leistungen zumindest zu stabilisieren.

Neben der Lernförderung wurden alle Kinder der Interventionsgruppe 1 im Antolin-Programm angemeldet, um die Lesefähigkeit und das Textverständnis zu fördern. Dieses Programm kann aber nur von Familien mit PC und Internetanschluss genutzt werden.

3.4 Freizeitimpulse

Eines der Ziele der Hofer Schulbegleitung ist es, den sozialen und kulturellen Raum für die sozio-materiell benachteiligten Kinder und ihre Familien zu öffnen und zu weiten. Viele Kinder sind auf ihre Familie, Verwandtschaft und nächste Nachbarschaft als Erfahrungsraum angewiesen, sie haben eher eine Familien- und Straßenkindheit als eine Situation, in der die Stadt mit bestimmten Freizeitorten und den Wegen dorthin wie ein Netz mit einzelnen räumlichen Inseln erforscht, erlebt und gemanagt werden kann. In diese Lücken will die Hofer Schulbegleitung stoßen, Orte wie städtisches Schwimmbad, Kino, Bibliothek, Kindertheater, Kinderzirkus und Themen und Aktivitäten wie Literatur, Film, Malen, Sport in das Leben der Kinder integrieren. Sowohl die Orte wie die Aktivitäten bieten Anschlussmöglichkeiten an Kinder und Milieus jenseits des bisherigen eigenen unmittelbaren Erfahrungskreises, z.B. der Nachbarschaft oder der Schule.

Einige der Barrieren dorthin löst die Hofer Schulbegleitung auf: Sie stellt die Informationen zur Verfügung, organisiert die räumlichen und sozialen Wege dorthin und übernimmt die Kosten, die normalerweise für die Nutzung dieser Aktivitäten anfallen. Diese kostenlose Nutzung von attraktiven Beschäftigungen für die Kinder ist für viele Eltern ein wichtiges Motiv für die Teilnahme an der Maßnahme.

Folgende kostenlose Freizeitangebote wurden für die Kinder organisiert und durchgeführt:

Vom September 2009 bis August 2010

- Schwimmkurs in den Herbstferien
- Theater im Dezember
- Kino im Januar
- Malprojekt im Sommer
- Ferienpass der Stadt Hof für die Sommerferien
- Ferienangebote der Hofer Vereine im Sommer
- LiLaLu Kinderzirkus im Sommer

- Fortbildung zum Thema ‚Gelingende Lernprozesse im Elternhaus‘ im Februar für MentorInnen und Eltern

Vom September 2010 bis August 2011

- Theaterstück „Der gestiefelte Kater“ im November
- Adventsfeier (mit Geschenken für die Kinder) im Dezember
- Kinderfilmfest im Februar
- Schwimmkurs in den Osterferien
- Malkurs in den Pfingstferien
- Ausflug ins Höllental im Juli
- Ferienpass der Stadt Hof für die Sommerferien
- Ferienangebote der Hofer Vereine im Sommer
- LiLaLu Kinderzirkus im August

Im zweiten Jahr nehmen mehr Kinder und Eltern an den Angeboten des Projekts teil. In einigen neuen Familien müssen die Eltern oft mühsam von den Angeboten überzeugt werden. Es gibt auch einige Familien, die die Angebote gar nicht nutzen.

Es wurde im zweiten Schuljahr großer Wert darauf gelegt, die Familien in die Entscheidung über die Programmangebote für die Kinder einzubeziehen. So werden die Adventsfeier, der Schwimmkurs und der Malkurs auf Wunsch der Familien organisiert. Die geplante Elternschulung zum Thema Erziehung musste wegen zu geringer Nachfrage abgesagt werden.

4. Rolle der Koordinatorin

Bis zur Umorganisation der Hofer Schulbegleitung zum geförderten Modellprojekt wurde die gesamte Projektsteuerung ehrenamtlich von der Initiatorin im Trägerverein wahrgenommen. Mit der Umstellung war die Einstellung einer Fachkraft (Sozialarbeiterin) zur Projektleitung zumindest für die Dauer der Evaluationsphase vorgesehen.

Die Projektkoordinatorin sorgt für eine möglichst transparente Ziel- und Aufgabenstellung für die MentorInnen, unterstützt in gemeinsamen Veranstaltungen/Trainings bei der Klärung der Inhalte und Grenzen der Mentorenrolle gegenüber der Familie und ist als ständige Ansprechperson bei Nachfragen und Konflikten für die einzelnen MentorInnen erreichbar.

Im Projekt der Hofer Schulbegleitung ist die Koordinatorin für die übergeordnete Organisation zuständig und hat die Leitung des Projekts inne. Sie beinhaltet die Stelle eines/r Sozialpädagogen/in mit Diplom-, Master- oder Magisterabschluss (FH) mit 0,5 Stellenanteil.

Ihre konkreten Aufgaben enthalten zusammengefasst:

- Anwerbung der Familien
- Kontaktaufnahme und Erstgespräch (Situationsanalyse) mit Familie
- Auswahl MentorInnen
- Auswahl LernpartnerInnen
- Herstellen und Pflegen des Kontaktes zu den Schulen und den Lehrkräften
- Hausbesuch bei der Familie mit MentorIn

- Organisation der Lernpartnerschulung
- Organisation und Durchführung der Mentorenschulungen
- Beratung und Unterstützung der MentorInnen bei der praktischen Umsetzung
- Beratung und Unterstützung der LernpartnerInnen bei der praktischen Umsetzung
- Klärung und Gestaltung der Kommunikationsstrukturen
- Individuelle Fallbesprechungen und ggf. Vermittlung von notwendigen und geeigneten Hilfen
- Pflegen der Schnittstelle zur Kinder- und Jugendhilfe
- Krisenintervention
- Öffentlichkeitsarbeit
- Auswahl von geeigneten Informationsmaterialien zu den Themen Integration, Schule und Freizeit

Es ist schwierig, aus den Erhebungsinstrumenten verlässliche Informationen über die Bewertung der Arbeit der Projektkoordinatorin zu gewinnen, denn während des Evaluationszeitraums haben die Personen zweimal gewechselt. Die insgesamt drei Koordinatorinnen waren unterschiedlich lange im Projekt, die zweite nur wenige Wochen.

Die beiden länger angestellten Leiterinnen hatten sehr unterschiedliche berufliche Vorerfahrungen (Jugendhilfe bzw. Arbeit mit Migranten), arbeiteten in sehr unterschiedlichen Projektphasen (Umbau der Hofer Schulbegleitung in ein präventives Projekt der Familienbildung bzw. Organisation der zweiten Phase mit einem hohen Anteil an Durchführung von Interviews für die Evaluation) und hatten unterschiedliche Vorkenntnisse über die soziale Szene in Hof. Es ist nahezu aussichtslos, Bewertungen der Eltern oder der MentorInnen über die Arbeit der Koordinatorinnen einer der drei unterschiedlichen Phasen, Stile und Schwerpunkte zuzuordnen.

5. Wichtige externe Schnittstellen des Projekts

In der Hofer Schulbegleitung gibt es bereits intern mehrere Akteure, die Initiatorin und Vorstandsfrau von Integra e.V., die z.B. weiterhin die Rekrutierung der MentorInnen übernommen hat, die Projektkoordinatorin bzw. -leiterin, Mentorinnen und Mentoren und Lernpartner und Lernpartnerinnen.

Ziel der Hofer Schulbegleitung ist mehr soziale Teilhabe für die Kinder und die Familien insgesamt zu organisieren, deshalb sind enge Kontakte zu den vielfältigsten Akteuren, wie Sport- und musischen Vereinen, kommunalen und gewerblichen Einrichtungen der Freizeitgestaltung, Kultureinrichtungen, Bildungsangeboten, z.B. für die Mütter, Betreuungsangeboten wie Horten, eine durchgängige Aufgabe. Wir wählen hier zur näheren Beschreibung zwei aus, die nach den Erfahrungen mit der wissenschaftlichen Begleitung besonders sensibel, weil zentral wichtig und gleichzeitig störungsanfällig sind: die Beziehungen zu den Systemen Schule und Jugendhilfe.

5.1 Zusammenarbeit mit den Schulen

Das Projekt will die Beziehungen der Eltern zur Schule und den Schulerfolg der Kinder verbessern, Kontakte zu den Schulen stellen damit die zentrale externe Schnittstelle für das Projekt dar. Durch die räumliche Konzentration auf die zwei sozio-ökonomisch schwierigsten Schulsprengel der Stadt

Hof und damit auf nur zwei Grundschulen ließen sich diese Beziehungen gut nachverfolgen und beurteilen.

Eine bedeutende Rolle spielten die Schulen bei der Anwerbung und Rekrutierung der teilnehmenden Familien. Sowohl bei der Einschreibung als auch bei den ersten Elternabenden bekam die Koordinatorin die Chance, die Maßnahme der Hofer Schulbegleitung allen Eltern vorzustellen und für die Teilnahme zu werben. Besonders erfolgreich war die direkte Ansprache von einzelnen Eltern durch die Lehrerinnen mit der Empfehlung, sich die Unterstützung dieser Maßnahme für das Kind zu holen. Dieser Einsatz der Schule für die Hofer Schulbegleitung wurde durch eine lange Kooperationsgeschichte mit einer der beiden Schulen und durch gezielte Gespräche mit der neuen Leiterin der zweiten Schule möglich. Die jeweiligen RektorInnen warben dann bei den Lehrerinnen für ein Engagement zugunsten der Hofer Schulbegleitung. Ein Schulleiter führte auch für die LernpartnerInnen der Interventionsgruppe 1 eine Schulung durch, damit sie mit den jeweiligen Lehrpraktiken für die zentralen Fächer Deutsch und Mathematik vertraut wurden und damit den SchülerInnen wirksam helfen konnten.

Die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen der beiden Schulen war in der gesamten Evaluationsphase gekennzeichnet durch die starke zeitliche Belastung, die die wiederholten (drei- bzw. zweimaligen) schriftlichen Befragungen durch das *ifb* für die Lehrerinnen darstellten und bei etlichen beteiligten Lehrerinnen, die für jeweils mehrere Kinder ihrer Klasse die Bögen auszufüllen hatten, zu Beschwerden und – leider – zu teilweise lückenhafter Ausfüllung der Fragebögen führten.

Die Kontakte zu den einzelnen Lehrerinnen wurden ausschließlich von den MentorInnen wahrgenommen und gestaltet, durch Begleitung der Eltern zur Sprechstunde oder durch Nachfragen zur Zeugnisbesprechung mit der Familie. Manche Lehrerinnen regten auch von sich aus den Einsatz einer Lernpartnerin/eines Lernpartners für ein bestimmtes Kind an, andere beurteilten den Einsatz von ihnen fremden Gymnasiasten als ‚NachhilfelehrerInnen‘ eher skeptisch.

Insgesamt war der Kontakt zu den Schulen während der Maßnahme eher reduziert. Nicht alle beteiligten Lehrerinnen erschienen ausreichend informiert über Ziel und Vorgehensweise der Hofer Schulbegleitung zu sein, einige beobachteten einen vermehrten Kontakt von Eltern zur Schule durchaus positiv. Insgesamt könnte diese Schnittstelle noch systematischer und offensiver von beiden Seiten gestaltet werden, vielleicht wird diese ohne die Last von regelmäßigen schriftlichen Befragungen leichter.

5.2 Abgrenzung zu speziellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Die Hofer Schulbegleitung stellt eine Maßnahme der Eltern- und Familienbildung nach § 16 SGB VIII dar, die vorrangig durch ehrenamtliches Engagement getragen und von einer Projektkoordination fachlich begleitet wird.

Im Laufe des Projektverlaufs können in den Familien unterschiedliche Hilfebedarfe und Krisen auftreten, die an die MentorInnen bzw. die Projektleitung herangetragen werden. Dazu gehören z.B. Überforderung mit der Erziehungssituation, Trennung, psychische Erkrankungen, Sucht, drohende Verwahrlosung, Verschuldung und Verhaltensauffälligkeiten. Diese Situationen mit dem daraus resultierenden Hilfebedarf erfordern grundsätzlich immer eine professionelle Fachlichkeit.

Es erfolgt zeitnah eine Fallbesprechung zwischen MentorInnen und Projektleitung ggf. unter Einbeziehung eines Fachdienstes, um die weitere Vorgehensweise festzulegen. Das Ziel ist, die Eltern zur Annahme von geeigneten Hilfen zu motivieren und die Hemmschwellen abzubauen. Umfassende

Informationen können z.B. über die Arbeit der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder einer Heilpädagogischen Tagesstätte die Vorbehalte der Eltern reduzieren. Nach Absprache mit der/dem MentorIn führt die Projektleitung bei Bedarf einen Hausbesuch durch, um die unterschiedlichen Hilfearten zu erörtern. Bei Bedarf – insbesondere bei Kindeswohlgefährdung und fehlendem Problembewusstsein der Eltern – nimmt die Projektleitung auch ohne Einwilligung der Eltern Kontakt mit dem Jugendamt auf.

Bei Hilfemaßnahmen im Sinne des § 27 SGB VIII entscheidet das Jugendamt über die geeignete und notwendige Hilfe. Auf Wunsch der Eltern kann die Projektleitung mit dem Jugendamt Kontakt aufnehmen.

Die Schnittstellen zur Jugendhilfe zu definieren und wahrzunehmen ist Aufgabe der Fachkraft. Eine Konfrontation der MentorInnen durch eine Gemengelage von Problemen oder akute Krisensituationen wird von der Fachkraft aufgefangen und bearbeitet – zur Entlastung der MentorInnen und zur Sicherstellung einer fachlich effizienten Hilfe für Familiensituationen mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf. Die Projektkoordinatorin muss deshalb immer wieder eine klare Aufgaben- und Zuständigkeitsteilung zwischen Hofer Schulbegleitung und Maßnahmen der Jugendhilfe durchsetzen – auch gegen spontane Hilfsangebote oder unangemessene Wahrnehmungen und Bewertungen der MentorInnen. Die Vermittlung von niedrigschwelligen Hilfeangeboten (z.B. Kleiderkammer, Selbsthilfegruppen, Beratungsstellen, Hort, medizinische und therapeutische Leistungen) erfolgt nach Rücksprache mit der Projektkoordination.

6. Qualitätssicherung

Elemente der internen Qualitätssicherung umfassen

- Schulung der **MentorInnen** durch die Koordinatorin und ggfs. durch externe Fachleute
- Mentorendokumentation, in der Zeitpunkt und Ort des Kontakts, Dauer, Form, Inhalte, Anlass und Initiative für den Kontakt mit den Familien festgehalten werden ebenso wie weitere Aktivitäten der MentorInnen (z.B. Vereine anrufen etc.)
- Regelmäßige Fallbesprechungen der Projektkoordination mit der/dem einzelnen MentorIn auf der Grundlage der Dokumentationen
- Erfahrungsaustausch der MentorInnen zweimal pro Jahr unter Anleitung der Projektkoordination; Ziel: Reflexion der individuellen Handlungsweisen und Prozesse und Nutzen der Erfahrungen der anderen, gegenseitiges Feedback
- Schulung der **LernpartnerInnen** durch Lehrkräfte der beteiligten Schulen
- Schriftliche Dokumentation der LernpartnerInnen über die Kontakte mit dem Kind (Datum, Dauer, Inhalt, Mitarbeit des Kindes)

Die Projektkoordination bildet die zentrale Anlaufstelle und erhält sämtliche Informationen, die im Rahmen der Verlaufsdokumentation anfallen. Die Informationen werden hier systematisch erfasst.

Zur externen Qualitätskontrolle werden mindestens einmal jährlich Gespräche mit VertreterInnen des Jugendamtes und mit den RektorInnen der beteiligten Schulen durchgeführt.

In der Ausnahmezeit der Modellprojektphase lag die externe Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Begleitung und der Evaluationsstudie des *ifb*.

H: Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Kurzzusammenfassung

Bevor die Erfolgsfaktoren der Hofer Schulbegleitung und Vorschläge zur Weiterentwicklung der Maßnahme gemacht werden, sollen die dargestellten Befunde kurz zusammengefasst werden.

1.1 Die empirischen Forschungsergebnisse

Die begleiteten Familien

Der Hofer Schulbegleitung ist es gelungen, die Familien zu erreichen, die sie erreichen wollte. Die Rekrutierung der Interventionsgruppe 1 verlief zunächst nicht so erfolgreich wie erhofft, da Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt wurden oder Eltern zwischen der Vorstellung der Hofer Schulbegleitung und dem Beginn der Maßnahme das Interesse daran verloren haben. Deshalb mussten zu Beginn des ersten Schuljahres noch einmal mit Hilfe der Lehrerinnen weitere Familien rekrutiert werden. Die Interventionsgruppe 2 ließ sich schneller gewinnen, wohl auch, weil die Lehrkräfte und Schulen nun bereits positive Erfahrungen mit der Hofer Schulbegleitung gesammelt hatten und mehr für die Teilnahme geworben haben. Aber auch Eltern aus I1 haben Bekannten von dem Projekt erzählt und so Interesse geweckt. Weitaus aufwändiger gestaltete sich die Rekrutierung der Vergleichsgruppe, da die Eltern keinen Nutzen für sich und ihr Kind darin gesehen haben. Dennoch gelang es auch hier, etwa die geplante Anzahl an Familien zu erreichen.

Viele Familien weisen nicht nur eines der Auswahlkriterien (Migrationshintergrund, sozio-ökonomische Belastungen, Ein-Eltern-Familien, kinderreiche Familien oder psycho-soziale Belastungen) auf, sondern eine Kombination von vielen. Dies lässt sich etwa am Belastungsindex ablesen: Die meisten Kinder der Interventionsgruppe 1 weisen zwischen drei und sechs belastende Faktoren auf, die der Interventionsgruppe 2 zwischen zwei und fünf und die Kinder der Vergleichsgruppe sehr häufig zwischen einem und drei.

Die Entwicklung der Kinder

Um die kindliche Entwicklung im Beobachtungszeitraum abzubilden, wurde die sprachliche Entwicklung, die schulische Entwicklung, die soziale Eingebundenheit der Kinder, ihre gesundheitliche Entwicklung, ihre Aktivitäten während der Freizeit sowie die Entwicklung ihres Verhaltens betrachtet.

Im Hinblick auf die *sprachliche Entwicklung* der Kinder zeigte sich, dass in beiden Interventionsgruppen mehr Kinder mit Migrationserfahrung und eher schlechten Deutschkenntnissen waren als in der Vergleichsgruppe. Während in I1 und I2 weniger als die Hälfte der Kinder gut oder sehr gut deutsch sprach, waren dies in V bis auf zwei Ausnahmen alle. Es konnte kein systematischer Zusammenhang zwischen den Sprachkompetenzen der Kinder und den Sprachkenntnissen der Eltern, ihrer Aufenthaltsdauer in Deutschland oder der Familiensprache gefunden werden.

Die *schulische Entwicklung* wurde in mehreren Dimensionen betrachtet:

- Die Anerkennung der *Autorität* der Lehrerin und das *Vertrauen* zu ihr sind für die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung wichtig. Es fällt auf, dass V-Kinder den Lehrkräften (aus ihrer Sicht) von Anfang an mehr gehorchen und weniger aufmüpfig sind als die der beiden Interventionsgruppen. Sehr ungehorsame I-Kinder werden im Laufe der Zeit gehorsamer. Das Vertrauen dieser Kinder ist geringer als das der V-Kinder. Anscheinend gehen stark belastete Kinder vorsichtiger und zurückhaltender an die Beziehung zu neuen Erwachsenen heran. Durch die Vermittlung der MentorInnen ist es in manchen von Lehrerinnen und Kindern sehr kritisch beurteilten Beziehungen gelungen, mehr Vertrauen und Autoritätsanerkennung zu erreichen.
- Ein wesentliches Merkmal schulischer Entwicklung sind die *schulischen Leistungen*. Gerade bei stark belasteten Kindern kann nicht erwartet werden, dass sich Schulleistungen während der Interventionsphase deutlich verbessern. Die Kinder wurden nach ihren Leistungen geordnet und in Quartile (I1 und V) bzw. Hälften (I2) eingeteilt. Dabei wurde ersichtlich, dass die Kinder aus I1 und I2 von den Lehrerinnen deutlich schlechter bewertet werden. Aber: Schlechtere Bewertungen gehen mit einer höheren Anzahl an Belastungsfaktoren und entsprechend einer höheren Anzahl an I-Kindern einher. Insbesondere ein niedriger elterlicher Bildungsstand und Arbeitslosigkeit wirken sich negativ auf die Schulleistungen aus. Kinder, die sich im Laufe der Beobachtungszeit verschlechtern, sind mit mehr Faktoren belastet als der Durchschnitt ihres Quartils, darunter fällt häufig Arbeitslosigkeit, welche insbesondere negativ wirkt, wenn die Mutter das Kind allein erzieht. Diese Kinder haben häufig Probleme im psycho-sozialen Bereich. Im Vergleich dazu sind unter den Kindern, die sich in den zwei Jahren verbessern, viele Kinder mit türkischem Migrationshintergrund, deren Eltern späterer Erfolg und ein hoher Schulabschluss wichtig sind. Beliebtheit in der Klasse, Vertrauen gegenüber der Lehrkraft, Autoritätsanerkennung, Ganztagesklasse und Vereinsmitgliedschaften (mit Ausnahme des Fußballvereins) scheinen nicht systematisch mit Verbesserungen oder Verschlechterungen zusammenzuhängen. Der dauerhafte Einsatz von LernpartnerInnen trägt dazu bei, die schulischen Leistungen auf einem konstanten Level zu halten oder (seltener) zu verbessern.
- Neben den Leistungen wurde auch das *Zurechtkommen in der Schule* erhoben. Dabei zeigte sich zunächst, dass die schulischen Leistungen nicht zwingend mit den von den Lehrerinnen genannten Problemen in der Schule zusammenhängen: Es gibt gute oder sich verbessernde Kinder mit gravierenden Problemen. Systematische Zusammenhänge zwischen der Einschätzung des Nicht-Zurechtkommens und diagnostizierten Entwicklungsstörungen, dem Leben bei alleinerziehenden Müttern oder der Migrationsgeschichte lassen sich nicht feststellen. Vielmehr scheint es, dass Probleme bei Kindern genannt würden, die den Lehrerinnen störend auffallen, sich nicht an die Regeln halten und den Interventionsgruppen angehören. Die Eltern schätzten die Kinder zu Beginn der ersten Klasse deutlich weniger kritisch ein als die Lehrerinnen, näherten sich aber häufig mit der Zeit an deren Urteile an. Einen wesentlichen Beitrag dazu leisteten die MentorInnen, die Gespräche zwischen Schule und Eltern anregten, aber auch zwischen beiden vermittelten.

Für das kindliche Wohlbefinden sind die *soziale Teilhabe* und das *Eingebundensein* in die jeweiligen Kontexte – und besonders in der *Schule* – sehr wichtig. Beides fördert informelles Lernen und kann sich positiv auf die schulische Entwicklung auswirken. Für die Kinder der Interventionsgruppe 1 geben die Lehrerinnen häufig eine geringere Beliebtheit an als für die Kinder der Vergleichsgruppe, von denen nahezu alle sehr oder eher beliebt sind. Dies scheint sich auch auf die Freundschaften innerhalb der Klasse auszuwirken. So haben alle V-Kinder mindestens eine feste Freundschaft, in I1 gibt es fünf (W2) bzw. drei (W3) Einzelgänger, die zumeist aufgrund ihrer Verhaltensauffälligkeiten unbeliebt sind und ausgegrenzt werden. Sprachliche Probleme oder schlechte Schulleistungen wirken sich weder negativ auf die Beliebtheit noch die festen Freundschaften innerhalb der Klasse aus.

Die Eltern haben über die *soziale Eingebundenheit in der Freizeit* berichtet. Die Kinder spielen zunehmend mit FreundInnen und weniger mit Familienangehörigen oder alleine. Diese Entwicklung ist in I1 schwächer ausgeprägt als in V, v.a. Kinder mit Migrationsgeschichte scheinen häufiger mit den Geschwistern zu spielen. Hierauf haben die MentorInnen teilweise durch Gespräche mit den Eltern eingewirkt. Die Eltern gaben auch die besten FreundInnen an – in beiden Gruppen haben über die Hälfte der Kinder konstant beste FreundInnen. Diese ähneln den Kindern meist in ihrem Geschlecht und, insbesondere bei türkischsprachigen Kindern, ihrer Migrationsgeschichte. Die Integration in Vereine ist ein wichtiges Ziel der Hofer Schulbegleitung, denn die Kinder der Vergleichsgruppe sind schon früher und deutlich häufiger und langanhaltender in Vereine integriert. Die MentorInnen haben es geschafft, etwa die Hälfte der I1-Kinder in Vereine oder Musikschulen zu vermitteln – das sind immer noch deutlich weniger als in der Vergleichsgruppe, dies lässt sich aber dadurch erklären, dass bildungsfernere und migrierte Familien – zu denen viele der begleiteten Familien gehören – von sich aus seltener (deutschen) Vereinen beitreten.

Neben der sozialen Eingebundenheit in der Freizeit wurde auch analysiert, welche *Freizeitaktivitäten* die Kinder betreiben. Zunächst konnte festgestellt werden, dass es kaum Unterschiede zwischen der I1 und der V hinsichtlich der den Kindern zur Verfügung stehenden Spielsachen gab. Nur für V-Kinder wurde der Besitz von Instrumenten angegeben. Es zeigte sich jedoch, dass v.a. stark belastete Familien (vier oder mehr Belastungsfaktoren) keinen Computer im Haushalt haben – was sich auf die medialen Kompetenzen der Kinder negativ auswirken kann. Auffällig ist auch, dass viele Mädchen und v.a. hochbelastete Jungen eine Spielkonsole zur Verfügung haben, was sich gerade bei letzteren negativ auf ihre Teilhabechancen auswirken kann, weshalb die MentorInnen hier häufig alternative Beschäftigungen angeboten haben. Die Wirksamkeit der Begleitung zeigt sich auch daran, dass fernsehen oder mit der Konsole spielen im Laufe der Zeit seltener zu den Lieblingstätigkeiten der Kinder gezählt wird. Zugenommen hat in I1 und V die Beliebtheit des Kuschelns.

Gesundheitliche Entwicklung der Kinder: Die Herausforderungen der neuen Schülerrolle schlagen sich bei den Sechs- bis Siebenjährigen in der Regel in gesundheitlichen Belastungen nieder. So nennen Eltern unserer untersuchten Gruppen zumindest gelegentliche Kopf- und Bauchschmerzen ihrer Kinder als häufigstes Phänomen. Kinder der Vergleichsgruppe klagen häufiger, wenn ihnen etwas weh tut, auch anstrengende Tage durchzuhalten fällt den Schulanfängern schwer. Über die drei Erhebungswellen hinweg werden die gesundheitlichen Klagen bei allen untersuchten Gruppen von Kindern tendenziell weniger, besonders aber bei den Kindern, die in der ersten Erhebung weniger gesund und widerstandsfähig erschienen. In der ersten Interventionsgruppe haben sich die gesundheitlichen Indikatoren bei jedem zweiten Kind über die drei Jahre verbessert. Die insgesamt geringen Unterschiede zwischen den verschiedenen Untersuchungsgruppen weisen darauf hin, dass es sich sowohl bei den gesundheitlichen Belastungen wie bei deren Veränderung um altersspezifische Effekte handelt. Positiv ist sicherlich zu werten, dass in den beiden

Interventionsgruppen spezielle professionelle Hilfen bei gesundheitlichen und psychisch-sozialen Problemen eingesetzt wurden (wie z.B. Logopädie und andere therapeutische Hilfen, soziale Beratung etc.), um das Wohlbefinden von Kind und Familie zu verbessern.

Die Verhaltensstile des Kindes sollten über unterschiedliche *Verhaltensvariablen* gemessen werden. Diese wurden von den Eltern erfragt und für I1 und V mit Angaben der MentorInnen und Lehrerinnen abgeglichen. Es zeigt sich, dass sich die beiden Gruppen zum ersten Zeitpunkt v.a. im zwischenmenschlichen Bereich unterscheiden – I1-Kinder sind zur ersten Welle weniger hilfsbereit und eher introvertiert. In beiden Dimensionen sind jeweils zehn Kinder betroffen, von denen sich sechs im Laufe der Zeit zum Positiven entwickeln. Diese Kinder sind von vielen familiären Belastungen betroffen und sind eher Einzelgänger. Die Kinder der I1 sind seltener verschlossen gegenüber neuen Erfahrungen als die V-Kinder, in beiden Gruppen zeigt sich aber, dass viele Kinder mehr Neugierde entwickeln. Im Bereich Gewissenhaftigkeit hatten in beiden Gruppen etwa zwei Drittel Probleme, in der Interventionsgruppe konnte die Anzahl durch das Engagement der MentorInnen und Eltern stärker reduziert werden als in der Vergleichsgruppe. Beide Gruppen unterscheiden sich deutlich in der emotionalen Stabilität der Kinder, zu mindestens einem Zeitpunkt wird für nahezu alle I1-Kinder emotionale Instabilität angegeben, aber nur für zwei Drittel der V-Kinder. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass sich diese Belastung bei den I1-Kindern eher zu manifestieren scheint. Eventuell wird sie aber auch erst durch die Intervention der MentorInnen und ihre Hinweise an die Eltern wahrgenommen.

Die Entwicklung der Elternkompetenzen

Um die Lebensbedingungen der Kinder nachhaltig zu beeinflussen und ihre Teilhabechancen zu erhöhen, muss auch bei ihren Eltern angesetzt werden. Die *Erziehungsziele* lassen Schlüsse auf Erziehungsschwerpunkte zu und somit auf Verhalten, das die MentorInnen verstärken können oder zu dem sie Alternativen aufzeigen können. ‚Wohlfühlen‘ wird in allen Gruppen über alle drei Zeitpunkte am häufigsten genannt, in I2 und V nimmt es über die Zeit zu, in I1 nehmen die Nennungen, nicht jedoch die Priorität ab. Es gibt sehr wenige Familien, die das Ziel nicht nennen. Sie haben alle Migrationsgeschichte und geben einen hohen Schulabschluss und ein ordentliches Leben als Ziele für ihre Erziehung an. Ein möglichst hoher Schulabschluss ist für alle Eltern zum ersten Zeitpunkt ein wichtiges Erziehungsziel, das mit der Zeit jedoch an Bedeutung verliert. Es wird v.a. von sehr hoch belasteten Familien eher nicht oder im Zeitverlauf weniger genannt. Das inhaltlich naheliegende Ziel späterer Erfolg wird von Beginn an deutlich seltener genannt und verliert noch mehr an Bedeutung. Durchsetzungsvermögen ist ebenfalls allen Eltern wichtig. Größere Gruppenunterschiede gibt es etwa bei der Zustimmung dazu, dass die Kinder dazu erzogen werden sollen, keine Probleme zu machen und ein ordentliches Leben zu führen. Dieses Ideal ist v.a. für I1 über alle Zeitpunkte hinweg wichtig. ‚Unterstützung der Familie‘ hingegen wird v.a. von der Vergleichsgruppe und mit der Zeit auch häufiger genannt. Alleinerziehende Mütter nennen besonders häufig ‚Wohlfühlen‘ und ‚keine Probleme machen‘ als Erziehungsziele.

Neben den Erziehungsidealen muss natürlich auch das tatsächliche Verhalten der Eltern gegenüber ihren Kindern betrachtet werden. Eine wichtige Unterstützung für die Kinder ist das Interesse der Eltern an der Schule, welches sich etwa durch *Kontakte mit den Lehrerinnen* zeigt. Zum einen lässt sich feststellen, dass v.a. Mütter zu Elternabenden gehen und individuelle Gespräche mit den Lehrerinnen suchen. Zum ersten Zeitpunkt gehen etwa gleich viele Eltern aus allen drei Gruppen zu den Elternabenden, in I1 und V nahm die Teilnahme über die Zeit leicht ab – wobei V-Mütter häufiger wenigstens einen Elternabend besuchten. Die Eltern der Interventionsgruppen wurden von den

MentorInnen an die Elternabende erinnert und es wurden Nachfragen zum Verlauf gestellt, so dass ein Teil der Eltern wohl auch deshalb diese Termine wahrnahm. Zwei MentorInnen haben die Mütter zum Elternabend begleitet. Im Hinblick auf die individuellen Gespräche mit den Lehrerinnen kann festgestellt werden, dass nahezu alle Mütter der I1 zu allen Zeitpunkten die Gelegenheit für Austausch nutzten und diese auch relativ häufig in Anspruch nahmen. In der Vergleichsgruppe sind es mit der Zeit deutlich mehr Familien, die kein Gespräch mit der Lehrkraft suchen. Eltern der I1, die nicht an Elternabenden teilnahmen, glichen dies häufig durch individuelle Gespräche aus. In der I1 suchen häufig auch andere Personen als die Eltern, etwa Familienangehörige oder MentorInnen, das Gespräch mit der Lehrerin. Teilweise konnten MentorInnen zwischen den Eltern und der Lehrkraft vermitteln.

Aufmerksamkeit für das Kind und Tätigkeiten mit dem Kind

Für Kinder sind gemeinsame Tätigkeiten und Aktivitäten mit den Eltern von entscheidender Bedeutung, da hier Anerkennung, Wertschätzung und Gefühle ausgetauscht werden können. Daneben bietet sich aber auch eine wichtige Gelegenheit für informelles Lernen, Unterstützung und ein Ausgleich für belastende Situationen. Für die emotionale Stabilität sind v.a. das *Kuscheln* mit den Eltern und gemeinsam verbrachte Zeit wichtig. Es zeigt sich, dass in nahezu allen Familien täglich oder mehrmals die Woche gekuschelt bzw. einfach zusammengesessen wird. In der I1 tun dies zum ersten Erhebungszeitpunkt ausschließlich die Mütter. Mit der Zeit gibt es mehr Familien, in denen beide Eltern mit ihrem Kind so die Zeit verbringen, womit ein Ziel der Hofer Schulbegleitung, die Väter stärker einzubeziehen, teilweise erreicht wird. In V und I2 sind vom ersten Zeitpunkt an beide Elternteile häufiger involviert, jedoch verringert sich hier der väterliche Anteil mit der Zeit.

In allen Familien *essen* die Kinder zum ersten Zeitpunkt gemeinsam mit ihren Eltern. Jedoch gibt es kleinere Unterschiede zwischen den Gruppen darin, welches Elternteil dies vorrangig übernimmt, die jedoch womöglich durch die unterschiedliche Anzahl an Alleinerziehenden erklärt werden kann. Auffällig ist, dass zum Ende des Untersuchungszeitraums vier Kinder der V nicht mit ihren Eltern essen, in I1 trifft dies für keine Familie zu. Die Eltern schaffen hier anscheinend häufiger und konsequenter diese wichtige alltägliche Situation mit dem Kind.

Handwerken ist eine Alltagstätigkeit, die v.a. Männer ausführen. Dementsprechend ist zu erwarten, dass die Kinder dies v.a. mit ihrem Vater tun. Tatsächlich ist das auch in vielen Familien so. Gerade bei den Alleinerziehenden in I1 finden sich jedoch zum ersten Zeitpunkt auch viele Mütter, die diese Tätigkeit machen – während bei anderen alleinerziehenden Müttern sehr wohl die Väter mit den Kindern handwerken. Vom ersten zum zweiten Zeitpunkt machen weniger Familien diese Tätigkeit, in den Interventionsgruppen nimmt dennoch die Häufigkeit in den Familien, die es tun, zu.

Gemeinsames Spielen von Karten- und Gesellschaftsspielen mit den Eltern ist für Kinder eine wichtige Möglichkeit, um etwa Durchsetzungsvermögen, aber auch faires Verlieren zu lernen. Dementsprechend war es für die MentorInnen ein wichtiges Anliegen, die Bedeutung des Miteinanderspielens in den Familien zu verankern. Es zeigt sich, dass zum zweiten Zeitpunkt tatsächlich mehr I1-Eltern mit ihren Kindern spielen als zu Beginn der ersten Klasse. In I1 und V nehmen zum dritten Zeitpunkt die Familien, in denen gemeinsam gespielt wird, ab, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass die Kinder sich nun eher an den Peers orientieren und daher lieber mit ihren Freunden und Geschwistern spielen.

Fernsehen: Ein Ziel der Hofer Schulbegleitung war es, übermäßigen und v.a. unüberlegten Fernsehkonsum zu reduzieren. Ein Hinweis auf die Reflexion über das Fernsehverhalten ist das

gemeinsame Fernsehen der Eltern mit dem Kind. Es war zu beobachten, dass im Vergleich zu den anderen Gruppen in I1 sehr viele Kinder alleine fern sahen. Zum zweiten und dritten Zeitpunkt sehen nur noch jeweils zwei Kinder der ersten Interventionsgruppe alleine fern. Nun machen häufig die Mütter oder beide Eltern dies mit den Kindern. Mehr Kinder der Vergleichsgruppe sehen zum dritten Zeitpunkt alleine fern, als sie dies zu den anderen Zeitpunkten taten oder als dies die Kinder der I1 tun. Für die Häufigkeit des TV-Konsums wird von den Eltern von I1 und V ein Rückgang von einem hohen Ausgangsniveau berichtet, während die Eltern der I2 eine Steigerung auf Basis eines deutlich niedrigeren Wertes zu Beginn angeben.

Mit den Eltern lesen und vorgelesen bekommen ist wichtig für die sprachliche Entwicklung der Kinder. Man kann jedoch gravierende Unterschiede diesbezüglich zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen feststellen, die nahelegen, dass die Eltern, die an der Hofer Schulbegleitung teilnehmen, tendenziell eher weniger mit ihren Kinder lesen. Deshalb möchte die Maßnahme Lesen und Vorlesen fördern. Zum ersten Erhebungszeitpunkt lesen bis auf zwei Ausnahmen in I1 und eine in I2 alle Eltern mit ihrem Kind, zumeist war dies die Mutter. Alle Familien der Vergleichsgruppe lesen mit ihrem Kind, was jedoch zum zweiten Zeitpunkt abnimmt. Diese Abnahme erfolgt in I1 erst zum dritten Zeitpunkt. In I1 und V lesen zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung vier bzw. fünf Eltern nicht mit ihren Kindern – womöglich ist dies aber aufgrund des Alters der Kinder von ihnen aber auch nicht mehr so gewünscht. Aus den Berichten der MentorInnen kann abgeleitet werden, dass sie immer wieder die Eltern ermutigt haben, mit ihrem Kind zu lesen und auch das Antolin-Programm zu nutzen. Die große Anzahl an Familien, in denen so konstant mit den Kindern gelesen wird, kann also zum Teil auf das Engagement der Hofer Schulbegleitung zurückgeführt werden.

Netzwerke und Integration

Netzwerke und das Eingebundensein in das soziale Umfeld beeinflussen die Teilhabechancen der Familie und den elterlichen Handlungsspielraum und wirken sich direkt auf das Wohlbefinden aus. Deshalb war es ein Anliegen der Hofer Schulbegleitung zu erkennen, wie die begleiteten Familien sozial eingebunden sind, und ob es einer weiteren Integration bedarf. Dieses Anliegen scheint wichtig, da viele Familien der Interventionsgruppen zugewandert sind und diese Familien häufig entweder in einer Gemeinschaft aus ethnisch ähnlichen Menschen gut integriert sind und hier auch Unterstützung finden, oder sich – gerade bei schlechten Deutschkenntnissen und fehlender Community – eher einsam fühlen. Deshalb wurde erhoben, ob die Familien Personen haben, die sie um Hilfe fragen können. In I1 gibt es zum ersten Erhebungszeitpunkt eine Familie, die angibt, niemanden zu haben, den sie um Hilfe fragen könnte. In I2 sind dies sechs Familien und in der V vier. Die Arbeitslosigkeit beider Elternteile scheint soziale Isolation zu begünstigen, da vier der fünf Familien, in denen kein Elternteil einer Erwerbstätigkeit nachgeht, angeben, keine Person zu haben, an die sie sich bei Bedarf wenden könnten. Zudem scheinen häufig kinderreiche Familien, in denen der Vater der Alleinverdiener ist, betroffen zu sein – zumindest trifft dies für die Mütter zu, da sie den Fragebogen beantwortet haben. Alleinerziehende sind hingegen besser vernetzt, auch weil sie auf externe Unterstützung stärker angewiesen sind als Paarfamilien. Es bestätigt sich die Annahme, dass Familien mit Migrationsgeschichte, die weniger gut Deutsch sprechen, entweder gut oder sehr schlecht integriert sind. Bei den sozial eher isolierten Familien mit schlechten Deutschkenntnissen können die MentorInnen gut ansetzen und Deutschkurse vorschlagen, denn so werden nicht nur bessere Chancen für Kontakte, sondern auch für eine berufliche Integration geschaffen.

Die Hofer Schulbegleitung ist mit ihren Angeboten für die ganze Familie auch eine Möglichkeit, neue und andere Kontakte zu knüpfen. Jedoch wurde von den MentorInnen berichtet, dass gerade Eltern,

die wenige Kontakte angaben, eher nicht oder nur nach viel Überredung etwa an den Ausflügen teilnehmen.

Insgesamt war die soziale Integration jedoch weder für die Familien noch für die MentorInnen eines der wichtigsten Ziele der Mentoringbeziehung: Nur drei Eltern der I1 erwarteten zu Beginn der Maßnahme, mehr Kontakte zu bekommen. Zwei von ihnen betonten zu Ende des Projekts, dass sie neue Kontakte gewonnen haben.

Erweiterung des elterlichen Handlungsspielraums

Die Arbeit der MentorInnen kann die Handlungsspielräume der Eltern etwa in den Kontakten zur Schule, im sozialen Nahraum oder in der Erwachsenen-Kind-Interaktion erweitern. Sie tun dies durch ihre Gespräche, ihre Interaktionen, aber auch durch das Anbieten und Vermitteln von externen Hilfen. Trotz dieser vielfältigen Möglichkeiten und des Ziels der Maßnahme, positiv auf die Erziehungskompetenzen der Eltern einzuwirken, sehen es insgesamt neun MentorInnen aus beiden Interventionsgruppen nicht als ihre Aufgabe an, auf das Erziehungsverhalten einzuwirken. Womöglich liegt dies mit darin begründet, dass manche Eltern als unzuverlässig erschienen und dies das Mentoring erschwert hat. Dass die I1-MentorInnen dies teilweise zu Beginn der Begleitung, aber eher nicht mehr zu Ende berichten, lässt darauf schließen, dass eine gewisse Routine nötig ist, um etwa Termine abzusagen, wenn sie nicht eingehalten werden können. Diese wird wohl auch dadurch beeinflusst, dass die MentorInnen ihren Wunsch, dass Termine und Absprachen eingehalten bzw. abgesagt werden, an die Eltern kommuniziert haben.

Konkrete Hinweise auf die Erweiterung des elterlichen Handlungsspielraums lassen sich daraus ableiten, dass die Eltern im Laufe der Hofer Schulbegleitung gelernt haben, ihre Kinder realitätsnaher – dass heißt eher in Übereinstimmung mit den Einschätzungen der Lehrerinnen und MentorInnen – wahrnehmen. Dies ermöglicht ihnen, angemessener auf das kindliche Verhalten zu reagieren, was wiederum zur Sicherheit in Erziehungsfragen beiträgt. Neben Tipps zur Unterstützung der Kinder schätzen die Eltern v.a. konkrete Hilfe durch die MentorInnen und die bessere Orientierung im sozialen Nahraum als Beiträge der Hofer Schulbegleitung zur Entlastung und Erweiterung von Optionen. Dies führt bei der Mehrheit der Familien zu einer optimistischen Einschätzung der Zukunft. Fünf Eltern machen sich jedoch Sorgen darüber, wie es ohne die Hilfe der Hofer Schulbegleitung weiter gehen soll. Ihnen scheinen noch Sicherheiten und soziale Ressourcen zu fehlen.

MentorInnen als zentraler Unterstützungsfaktor

Die MentorInnen sind das zentrale Element der Hofer Schulbegleitung, mit dem die Eltern und Kinder *Kontakt* haben. Dieser kann auf unterschiedlichste Weise ausgestaltet werden. Es hat sich gezeigt, dass viele MentorInnen überwiegend mit den Familien telefonieren und sie zu Hause nach Vereinbarung aufsuchen. Seltener werden besondere Unternehmungen außerhalb oder Besuche der Familie bei den MentorInnen zu Hause vereinbart. Diese Kontaktformen weisen eher auf distanziertere als auf freundschaftlichere und natürlich vorkommende Beziehungen hin, wodurch informelles Lernen und Integration in andere Kreise erschwert wird.

Die MentorInnen konzentrieren sich in ihren Tätigkeiten v.a. auf die Mutter und das Kind. Teilweise bekommen auch Geschwisterkinder viel Aufmerksamkeit, selten die Väter.

Die Familien gaben zum letzten Erhebungszeitpunkt an, welche *Rolle* die MentorInnen für sie einnahmen. Am häufigsten wurden FreundIn/VertrauteR, fachkundige/r BeraterIn und Helfende in der Not sowie in I1 zusätzlich Helfende bei Alltagsproblemen und Eltern/Großeltern angegeben. Die

MentorInnen haben ihr Verhalten den jeweiligen Situationen und Bedürfnissen der Familien angepasst, so dass häufig mehrere Rollen genannt wurden (insbesondere für I1). Die zugeschriebene Rolle zum Ende der wissenschaftlichen Begleitung entsprach häufig den von den Eltern zum ersten Zeitpunkt geäußerten Erwartungen an das Mentoring. Es gibt eine hohe Passung zwischen den Fremd- und den Selbstbildern der MentorInnen: Sie beschreiben ihre Rolle oft als fachkundige BeraterIn, als Helfende und Vertraute bzw. FreundInnen.

Dies spiegelt sich auch in den Einschätzungen der Eltern zur *Wirksamkeit* der MentorInnen wider: Bis auf ganz wenige Ausnahmen werden sie als hilfreich für die Kinder eingeschätzt. Für zwei I1-Familien mit Migrationserfahrung, deren Mentorinnen auch immigriert waren, konnte erhoben werden, dass die gemeinsame Zuwanderungserfahrung wichtig für das Mentoring war, die Verständigung erleichtert und das Vertrauen gefördert hat. Doch auch Familien mit Migrationserfahrung, die deutsche MentorInnen hatten, empfanden dies als positiv, gaben etwa relativ häufig an, dass auch sie den Ehrenamtlichen etwas beibringen konnten. Von nahezu allen MentorInnen wurde angegeben, dass die kulturellen Unterschiede zwischen ihnen und der Mentee-Familie unproblematisch waren, vielmehr haben sie dadurch – wie auch die Familien angaben – Neues gelernt.

Ein weiteres Indiz für die Wirksamkeit der MentorInnen sind die Antworten auf die Frage nach der Weiterempfehlung der Teilnahme an der Hofer Schulbegleitung an befreundete Familien. Nahezu alle Eltern würden das Projekt weiterempfehlen, viele aufgrund der MentorInnen, der Freizeitangebote und der LernpartnerInnen.

Um so gut wirken zu können, benötigen die MentorInnen *Ressourcen*, die sie mit in die Mentoringbeziehungen bringen. Im Nachhinein bewerteten die I1-MentorInnen v.a. eigene Erfahrungen als Eltern, soziale und berufliche Kompetenzen als wichtig. Die beruflichen Kompetenzen waren v.a. für MentorInnen aus dem sozialen oder pädagogischen Bereich hilfreich. Teilweise konnten die Ehrenamtlichen auch ihr eigenes Umfeld nutzen, um die Familie besser begleiten zu können.

Es hat sich gezeigt, dass MentorInnen, die *professionelle oder ehrenamtliche Vorerfahrungen* in für die Begleitung relevanten Bereichen haben, manche Situationen leichter fallen. Dies bedeutet aber nicht, dass Ehrenamtliche ohne dieses Wissen weniger gute Erfolge erzielen oder die durch die Mentoringbeziehung entstehenden Belastungen nicht lösen können. Um dies erfolgreich zu leisten, braucht es allerdings eine gute Schulung, in der wichtige Kompetenzen vermittelt und die MentorInnen in ihren bestehenden Kompetenzen bestärkt werden.

Diese Schulung sollte auch auf *Unsicherheiten* der MentorInnen eingehen. Berichtet wurden hier etwa Unklarheiten wegen kultureller Unterschiede zwischen den Ehrenamtlichen und der Mentee-Familie, mangelndes Wissen über weitere Unterstützungsmöglichkeiten oder Erfahrungsberichte von anderen MentorInnen. Im wissenschaftlich begleiteten Zeitraum wurde von vier MentorInnen berichtet, dass sie Unsicherheiten im direkten Gespräch mit der Koordinatorin klären konnten.

Trotz dieser teilweise auftretenden Unsicherheiten und den multiplen Belastungen der begleiteten Familien fühlten sich nur wenige MentorInnen *überfordert oder belastet*. Wenn solche Situationen auftraten, dann nur selten oder ab und zu. Die eigene Erwerbstätigkeit der MentorInnen, ihre berufliche Tätigkeit in relevanten Feldern oder die Anzahl der Belastungsfaktoren der Familie hängen nicht systematisch mit berichteten Überforderungen zusammen.

In der rückblickenden Beurteilung wünschen sich die MentorInnen v.a. mehr *fachliche Begleitung und Unterstützung* durch kleine Fortbildungen, Informationen und Wissen zu weiteren Unterstützungsmöglichkeiten für die Familien in Hof, aber auch Rückmeldung bzw. Feedback zur eigenen Tätigkeit.

Insgesamt würden viele der MentorInnen ein weiteres Mal diese Aufgabe übernehmen und auch nahezu alle würden FreundInnen empfehlen, auch Familien in der Hofer Schulbegleitung zur Seite zu stehen.

1.2 Zusammenschau und Einordnung der Ergebnisse: Ist die Hofer Schulbegleitung nachweisbar erfolgreich?

1. Die Ergebnisse speisen sich aus den Vergleichen der Befragungsergebnisse über drei Messzeitpunkte (bei zweijähriger Begleitung) bzw. zwei Messzeitpunkte (bei einjähriger Begleitung), aus dem Vergleich zwischen der Interventionsgruppe und einer Vergleichsgruppe von Kindern und ihren Familien aus denselben Klassen, die aber nicht an der Hofer Schulbegleitung teilgenommen haben, sowie aus dem Vergleich zwischen den Einschätzungen der Eltern, der Lehrerinnen und der MentorInnen zum selben Kind.
2. Die Vergleichsgruppe konnte nicht als systematische Kontrollgruppe verwendet werden, weil die angeworbenen Familien sich in wichtigen Merkmalen von den Interventionsgruppen unterschieden: der Anteil von Familien mit Migrationsgeschichte war deutlich geringer, die ökonomische Lage vieler Familien war besser, nur wenige Familien wiesen eine vergleichbare Häufung von Belastungen auf. Von den Lehrerinnen wurde das Zurechtkommen dieser Kinder in der Schule bereits am Schuljahresbeginn optimistischer eingestuft.

Das bedeutet: Fast alle Kinder, deren Familien mit mehreren Belastungen und Problemen zu kämpfen hatten, waren Teilnehmende der Hofer Schulbegleitung. Die Maßnahme zählt also nicht zu den Präventivprogrammen, denen ein ‚creaming the poor‘ vorgeworfen werden kann, also ein Abschöpfen der ‚leichteren Fälle‘ unter den benachteiligten Bevölkerungsgruppen, sondern sie erreicht Familien, die ohne sie wesentlich ungünstigere Startbedingungen für die Kinder hätten.

3. Es wurden zum Teil sehr stark belastete Familien begleitet. Es war bereits ein Erfolg, dass diese Familien bereit waren, Unterstützung durch MentorInnen und LernpartnerInnen anzunehmen. Der Einsatz von Ehrenamtlichen statt von Professionellen aus Institutionen war bei diesen Familien ein Erfolgsfaktor.

Es ist gelungen, in einigen der Familien entlastende institutionelle und Alternativen eröffnende Unterstützung zu organisieren. Im Fokus standen hier insbesondere Fälle, die durch starke Überforderung der (z.B. alleinerziehenden) Mutter oder durch prekäre Familiensituationen (wie ständige lange Abwesenheit des Vaters durch dessen Tätigkeit als LKW-Fahrer oder psychische Belastungen einzelner Familienmitglieder) gekennzeichnet waren. Darin besteht ein zentraler Vorzug des Projekts: Belastungen, die potenziell negativ auf Familie und Kind wirken, können frühzeitig erkannt, ihr belastender Einfluss abgeschwächt und, wenn möglich, sogar die problematischen Bereiche selbst angegangen werden.

4. Es ist gelungen, in den messbaren Verhaltensstilen der teilnehmenden Kinder positive Veränderungen hinsichtlich ihres Neugierverhaltens, ihres Durchhaltevermögens und auch ihrer Kontaktfähigkeit nach außen nachzuweisen.

Auffällig ist, dass die Kinder der Hofer Schulbegleitung (auch in den Beschreibungen ihrer eigenen Eltern) sich anfangs weniger um andere Kinder kümmern, sich eher zurückziehen, manchmal sogar als Einzelgänger beschrieben werden. Dies verändert sich bei einer knappen Mehrheit positiv: Erfreulicherweise haben fast alle Kinder am Ende der zweiten Klasse feste Freundschaften und statt allein oder mit Familienangehörigen spielen sie nun häufiger mit Gleichaltrigen. Es ist auch bei jeder zweiten begleiteten Familie gelungen, das Kind in einen Hofer Verein oder in die Musikschule zu integrieren. Dieses Ergebnis ist schon deshalb sehr wichtig, weil die Erhebungen bei der Vergleichsgruppe zeigen, wie selbstverständlich heute auch schon bei den SchulanfängerInnen die Zugehörigkeit zu außerschulischen Lernumwelten ist: Von der ersten Erhebung an bis zur dritten waren mehrere KlassenkameradInnen aus der Vergleichsgruppe wie selbstverständlich kontinuierlich in Sportvereinen, Musikschulen etc. aktiv. Das Freizeitverhalten der Kinder aus der Hofer Schulbegleitung ist noch stärker von einer weniger pädagogisierten ‚Straßenkindheit‘ auf Spielplätzen und der nächsten Nachbarschaft geprägt.

Die Neugierde und das Interesse daran etwas auszuprobieren waren schon anfangs erstaunlich hoch bei den Kindern der Hofer Schulbegleitung und sind über die Zeit noch gewachsen. Die MentorInnen waren angehalten, gerade dies auch zu fördern. Die Beliebtheit des Fernsehens hat bei den Kindern der Hofer Schulbegleitung über die zwei Jahre abgenommen, v.a. der unkontrollierte TV-Konsum alleine ist gesunken. Dennoch finden sich bei ihnen mehr elektronische Spielkonsolen im Inventar ihrer verfügbaren ‚Spielzeuge‘ als in der Vergleichsgruppe, aber kein einziges Musikinstrument.

Auch das Durchhaltevermögen bei Beschäftigungen hat bei den begleiteten Kindern überproportional zugenommen, sicherlich ein sehr erwünschter Effekt. Nur bei wenigen Kindern der Interventionsgruppen hat sich über die Zeit die emotionale Stabilität verbessert, viele Kinder sind (immer noch) deutlich weniger zufrieden und selbstbewusst als die KlassenkameradInnen aus der in einer besseren sozialen Ausgangslage lebenden Vergleichsgruppe. Es fehlt besonders den hoch belasteten Kindern an Selbstsicherheit und Gelassenheit. Umso erfreulicher ist, dass über die zwei Jahre das Bedürfnis der Kinder nach Nähe zu ihren Eltern wächst, dass sie mit ihnen kuscheln oder einfach mit ihnen zusammensitzen wollen und dass viele Eltern das wahrnehmen und auch zunehmend tun. Für die begleiteten Eltern wird es zunehmend wichtiger, dass ihre Kinder sich wohlfühlen. Nur die tendenziell mit Sorgen und Aufgaben überlasteten Eltern halten noch an Erziehungszielen fest, die sich stärker an Konformität orientieren, nämlich der Familie keine Schande zu machen oder sich ordentlich zu verhalten.

5. Die Veränderungen im Verhalten der Kinder sowie im Erziehungsverhalten der Eltern sind stärker und durchgängiger als positive Veränderungen in der schulischen Leistungsbilanz der Kinder. Das zeigt auch, dass Leistungen der Kinder, die in unserer Erhebung v.a. an den Bewertungen der Lehrerinnen festgemacht werden, auch von Faktoren aus dem System und der Organisation ‚Schule‘ bestimmt werden, die nicht im Einflussbereich der Hofer Schulbegleitung liegen.

Wir konnten z.B. aufzeigen, dass die Leistungsbewertungen der Kinder (und sicherlich auch zum Teil die kognitiven und sozialen Leistungen der Kinder) von dem Grad der familialen Belastungen abhängig sind. Arbeitslosigkeit der Eltern, niedriges Bildungsniveau der Eltern, eine Armutssituation der Familie sowie zeitliche und soziale Überlastung der Mütter sind hier die wichtigsten Einflussfaktoren. Wenn die Hofer Schulbegleitung dazu beiträgt, Unterstützung zu organisieren und alle verfügbaren Ressourcen zu nutzen, kann hierin ein entscheidender Faktor

für einen größeren Schulerfolg der Kinder liegen. Noch fühlen sich viele Kinder in der Schule noch nicht sicher und gehen wenig selbstbewusst mit den neuen Erwartungen um. Ihre sprachlichen Kompetenzen sind geringer als bei anderen Gleichaltrigen und verbessern sich über die zwei Klassen weniger deutlich als bei den Kindern der Vergleichsgruppe, sie haben noch nicht so viel Vertrauen zu ihrer Lehrerin und erreichen seltener eine positive, sozial anerkannte Position in ihrer Klasse. Von den Lehrerinnen werden häufiger als bei anderen Kindern Regelverletzungen und anstrengend-störendes Verhalten der Kinder beklagt.

6. Viele Kinder aus der Hofer Schulbegleitung haben sich in ihren Schulnoten verbessert, die LernpartnerInnen werden von den Eltern ausdrücklich als Hilfe gelobt. Die meisten Kinder, die sich in den Hauptfächern verbessern, haben einen türkischen Hintergrund und ihren Eltern sind die Erziehungsziele späterer Erfolg und hoher Schulabschluss sehr wichtig. Die MentorInnen haben versucht, das Interesse der Eltern nicht mehr auf das Ergebnis, nämlich gute Schulnoten, zu fixieren, sondern sich stärker mit dem Lernprozess des Kindes zu beschäftigen, z.B. die Anstrengungen des Kindes zu sehen und zu loben. Dieser Wechsel, Erziehung und Lernen nicht vom Ergebnis, sondern vom Prozess her zu sehen, und auf Zwischenschritte zu achten, war wohl einer der größten Lernerfolge bei den Eltern. In welchem Maße es der Hofer Schulbegleitung gelungen ist, die Schulkarriere der Kinder aus sozial benachteiligten Familien positiv zu beeinflussen, wird sich erst nach längerer Zeit nachweisen lassen.
7. Wir haben empirische Nachweise dafür, dass die Eltern durchaus Veränderungen vollzogen haben. Am deutlichsten wird das an zwei Entwicklungen: Die Eltern in der Hofer Schulbegleitung haben sich erstens stärker auf das System Schule eingelassen, besuchen häufiger als die besser gestellten Eltern der Vergleichsgruppe Elternabende und Sprechstunden und unterhalten inzwischen auch selbstständig Kontakte zu den Lehrerinnen ihrer Kinder. Die wichtigsten Akteurinnen sind dabei die Mütter. Dies erklärt sich wohl auch damit, dass sehr viele Väter durch ihre Berufstätigkeit oft wochenlang abwesend oder täglich sehr lang beschäftigt sind.

Zweitens differierten die Urteile der Eltern und der Lehrerinnen über den bisherigen Schulerfolg des jeweiligen Kindes nach den ersten Monaten Schulbesuch stark, die Eltern waren mit den schulischen Fortschritten ihrer Töchter und Söhne insgesamt sehr zufrieden und haben nur selten Probleme gesehen. Dies veränderte sich mit der Zeit: Die Eltern haben sich mit den Aussagen der Lehrerinnen (und der MentorInnen) auseinander gesetzt und in ihren Urteilen, wie gut das Kind in der Schule zurechtkommt und in welchen Bereichen vielleicht Probleme bestehen, überraschend stark den Angaben der Lehrerinnen angenähert. Das bedeutet, dass die Eltern sich näher mit der Situation ihres Kindes in der Schule beschäftigt haben, bereit waren, die Beschreibungen der Lehrerinnen nicht abzuwehren, sondern sie als neue Informationen zu werten und ein realistischeres, differenziertes Bild von der Situation des Kindes in der Schule und seinem Schulerfolg zu gewinnen. Viele MentorInnen schildern diese genauere und realistischere Einschätzung des Kindes als einen mühsamen, aber vielfach geglückten Prozess, der die Bereitschaft zu Veränderungen und in manchen Fällen auch das Einschalten professioneller Hilfe ermöglichte. Während am Anfang sehr viele Eltern hohen Schulerfolg als Ziel für die Erziehung des Kindes nannten, wurden im Verlauf der beiden Jahre die Vorstellungen differenzierter, vielfältiger und durchaus ambivalenter. Die befragten Eltern hatten sich mehrheitlich bereits von den Erziehungszielen ihrer eigenen Eltern distanziert und sich auch an Erziehungszielen wie ‚wohl fühlen‘ oder ‚sich durchsetzen können‘ orientiert.

8. Bei den teilnehmenden Familien lässt sich ziemlich durchgängig eine (kleine) Gruppe abgrenzen, in der nur wenige oder gar keine der oben beschriebenen positiven Veränderungen zu

beobachten waren, z.B. beim Kind keine Verbesserungen in der Beherrschung der deutschen Sprache, keine besseren Noten über die Zeit, weiterhin eine schwierige soziale Stellung in der Schulklasse, problematische Verhaltensweisen im sozialen Kontakt oder bei den Eltern Unzuverlässigkeit bei verabredeten Terminen oder Regelungen, keine Teilnahme an Veranstaltungen der Hofer Schulbegleitung für die Eltern oder Familien. In diesen Familien standen entweder existenzielle Probleme im Vordergrund wie die sehr schwere Krankheit der Mutter, eine bevorstehende Ausweisung der gesamten Familie oder kontinuierliche zermürende Belastungen wie die ständige Abwesenheit des Vaters, Arbeitslosigkeit beider Eltern, Pflegeverantwortung für Verwandte, psychische Erkrankungen, welche die Energie der Eltern(teile) überforderten. Hier konnten die MentorInnen der Hofer Schulbegleitung aber immerhin als NothelferInnen agieren, situativ Entlastungen organisieren und bei aktuellen Konflikten vermitteln. Erziehungsverhalten und Schulerfolg rückten dann als Themen in den Hintergrund, anteilnehmende Begleitung und Verständnis waren dann die wichtigeren zur Verfügung gestellten Ressourcen.

9. Die MentorInnen waren wie erwartet das zentrale Element der Hofer Schulbegleitung. Wie die Rolle und die damit verbundenen Aufgaben interpretiert und umgesetzt wurde, unterscheidet sich in mehreren Dimensionen: in der Häufigkeit und Dichte der Kontakte, in der Form der Kontakte (Telefonanrufe, verabredete Hausbesuche, gemeinsame Unternehmungen etc.), in den Inhalten der Kontakte (konkrete Hilfen wie Vermittlung von Kontakten, Bring-Dienste für die Kinder, Hausaufgabenunterstützung, Gespräche und Unterredungen, gemeinsame Aktivitäten wie Besuch einer Fortbildung, gemeinsame Ausflüge etc.), in der Adressierung (v.a. das Kind, die Mutter, beide Eltern, Kind und Geschwister, die ganze Familie etc.) und der Richtung (von wem geht der Kontakt aus, wer lädt ein etc.). Interessant ist, dass die Positionen, die die Familie in der Mehrzahl den MentorInnen zuschreiben, im Vergleich zur relativ geringen Dichte der Kontakte überraschend viel soziale und emotionale Nähe beinhalten: VertrauteR, FreundIn, HelferIn in der Not etc.

Bemerkenswert ist auch, dass die meisten Leistungen, welche die Familien in der Abschlussbewertung den MentorInnen zuschreiben, jeweils nahe an den Erwartungen sind, die die Familie in der Anfangsbefragung als Hoffnungen formulierte. Dies lässt auf eine positive Bilanz schließen.

Die beabsichtigten Vorteile des Einsatzes von Ehrenamtlichen im Projekt scheinen aufgegangen zu sein, neben der Rollenbeschreibung durch die Familie spricht dafür v.a., dass die Familien ebenso wie die MentorInnen überzeugt sind, selbst etwas gelernt und gleichzeitig dem anderen ebenfalls wichtige Erfahrungen vermittelt zu haben. Der Einsatz hat die teilnehmenden Familien nicht ‚klein‘ und ‚hilfsbedürftig‘ gemacht, sondern wurde eher wie eine freundliche, teils interkulturelle Begegnung und Beziehung wahrgenommen mit gegenseitigem Geben und Nehmen im Sinne gemeinsamer Nachbarschaft in einer Stadt. Dennoch wurde die Beziehung nur in wenigen Ausnahmen als so natürlich und frei gewählt wahrgenommen, dass die MentorInnen die Familien auch in ihr eigenes soziales Umfeld integriert haben.

10. Die Evaluation hat relativ konstante Unterschiede zwischen den Ergebnissen der beiden Interventionsgruppen aufgedeckt. Die zweite Interventionsgruppe, die nur ein Jahr verfolgt werden konnte, unterschied sich durch die sozialstrukturellen Merkmale der Familien – sie waren weniger durch Probleme belastet als die Interventionsgruppe 1 – und durch die Art der Mentoringbeziehung. Nach einem Jahr waren die Beziehungen zwischen der Familie und einigen MentorInnen noch sehr lose mit wenigen Kontakten und manchmal auch mit weniger

zufriedenstellenden Aufgaben. Entsprechend geringer sind die Erfolge der Hofer Schulbegleitung in dieser kürzeren Begleitungszeit ausgefallen, die konzeptionelle Durchdringung der Mentorenrolle erschien weniger geglückt als im ersten Durchgang. Es mehren sich auch Hinweise, dass eine einjährige Begleitung zu kurz ist, um überhaupt Handlungsmöglichkeiten in der Familie zu bekommen und nutzen zu können.

Wichtig ist auch das Ergebnis, dass MentorInnen mit Erfahrungen in sozialen, pädagogischen und therapeutischen Berufen oder in vergleichbaren ehrenamtlichen Tätigkeiten auch eher Chancen hatten, das Verhalten der Kinder und Eltern zu beeinflussen und auch schwierigen Familiensituationen adäquat zu begegnen. Die Frage, ob zugewanderte Familien eine/n MentorIn mit Migrationserfahrung bevorzugen und umgekehrt, lässt sich nach den Ergebnissen nicht eindeutig beantworten: Für jede Konstellation, ob gleicher oder unterschiedlicher kultureller Hintergrund, werden spezifische Vorteile und Grenzen genannt. Sprach- oder Verständnisprobleme wurden in keinem Fall als hinderlich für eine gelungene Mentoren-Familien-Beziehung gesehen. Viele Familien würden die Hofer Schulbegleitung weiter empfehlen – ein Großteil der MentorInnen würde gern in dem Projekt weiter arbeiten.

2. Erfolgsfaktoren der Hofer Schulbegleitung

Was macht die Hofer Schulbegleitung so erfolgreich, welche Faktoren sind verantwortlich für die große Anerkennung, die das Projekt landes- und bundesweit durch Preise und öffentliche Aufmerksamkeit gefunden hat?

2.1 Die gelungene Verbindung zwischen bürgerschaftlichem Engagement und professioneller Steuerung

Das Projekt wurde aus bürgerschaftlichem Engagement heraus gegründet und etliche Jahre mit ausschließlich freiwilligem Einsatz auf drei Ebenen gefahren: Die Projektleitung lag viele Jahre in der Hand der Initiatorin, einer Vorstandsfrau aus dem Trägerverein. Die MentorInnen waren und sind engagierte BürgerInnen. Die LernpartnerInnen, die auf Wunsch den Kindern an die Seite gestellt werden, sind wiederum SchülerInnen aus weiterführenden Schulen, die gegen eine Aufwandsentschädigung Unterstützung beim Lernen leisten. Die Projektsteuerung wurde erst mit der Umstellung des Projekts auf präventive Hilfe von Familien mit Schulanfängern und dem damit verbundenen stärkeren Einsatz der MentorInnen in den Familien von einer Fachfrau, bisher von Diplom-Sozialpädagoginnen, übernommen.

Welche Faktoren sind in dieser neuen Konstellation besonders positiv wirksam?

- Für die Familien sind MentorInnen als hilfsbereite ‚NachbarInnen‘ akzeptable UnterstützerInnen, die vergleichsweise leicht Zugang zur Familie und dem Kind erhalten. Wichtig ist, dass sie keine öffentliche Kontrollfunktion haben und die Familie über Dichte und Inhalt der Kontakte selbst entscheiden kann.
- Die MentorInnen als freiwillige UnterstützerInnen sind für die zugewanderten Familien Symbol für eine positiv zugewandte Haltung der Aufnahmegesellschaft, speziell der Stadt Hof.
- Ausschließlich die MentorInnen sind die Bezugspersonen für die Familien, die Koordinatorin als Fachfrau bleibt im Hintergrund, unterstützt die MentorInnen und damit die Familien nur indirekt. Die Ausnahmen sind genau geregelt.

- Die fachliche und organisatorische Steuerung des Projekts übernimmt die Koordinatorin und bietet damit allen freiwillig Beteiligten die Verantwortlichkeit, Zuverlässigkeit und Kontinuität einer ‚Zentrale‘, die ihren Einsatz erleichtert.
- Gleichzeitig übernimmt die Koordinatorin die Scharnierfunktion gegenüber Jugendhilfe und Schule, verhandelt und kooperiert dort mit ihren GesprächspartnerInnen auf professioneller Augenhöhe.
- Für die Ressourcenmobilisierung ist weiterhin die Vorstandsfrau zuständig, die ihre lange Erfahrung und ihre Netzwerke zu Gunsten des Projekts einbringen kann.
- Damit stellt sich die Hofer Schulbegleitung in ihrem ‚öffentlichen Gesicht‘ ganz eindeutig als Freiwilligen-Projekt dar, das weiteres Engagement aufschließen kann, das ‚innere Gesicht‘ des Projekts ist stärker von professionellen Linien geprägt.

2.2 Qualität der Mentorenarbeit

Die Maßnahme steht und fällt mit der Qualität der Arbeit der MentorInnen. Dabei spielen viele Faktoren eine Rolle: die Auswahl der MentorInnen nach ihrer Eignung und Belastbarkeit, die Qualität der Einführung in die Mentorenrolle, eine gute Passung zwischen MentorIn und der zugeordneten Familie, eine gute fachliche Begleitung der MentorInnen und die Chance des gegenseitigen Austauschs der MentorInnen untereinander.

In der Hofer Schulbegleitung haben sich die bisherigen Rekrutierungswege bewährt: Die Gründerin und Vorstandsfrau hat fast ausschließlich Frauen und Männer gewinnen können, die ihr persönlich bekannt waren, deren Eignung sie gut einschätzen konnte. Meistens handelte es sich bereits um ehrenamtlich erfahrene Frauen (und wenige Männer), welche die eingegangene Verpflichtung gut einschätzen, Grenzen des Engagements klar ziehen und selbst viele unterstützende Ressourcen mobilisieren konnten. Es ist erstaunlich, welch hoher Anteil unter den MentorInnen Erfahrung in dem Einsatzbereich ähnlichen oder verwandten Arbeitsfeldern hatten, wie z.B. in Lehrtätigkeiten, Arbeit mit Kinder, Gesundheitsarbeit, interkultureller Arbeit etc. Diese hohen fachlichen und sozialen Kompetenzen haben es erlaubt, die notwendige Schulung und Einführung leicht und kurz zu machen. Die ständige Möglichkeit, sich bei der Koordinatorin per E-Mail oder telefonisch Informationen oder Beratung zu holen, war für die MentorInnen unterstützend.

Die Bekanntheit vieler MentorInnen mit der Projektleitung hat eine gute Passung zwischen Familie und MentorIn erleichtert. Berufliche Vorerfahrungen, Vertrautheit mit bestimmten Arbeitsfeldern sowie Sprach- und Kulturerfahrungen der MentorInnen waren Kriterien für eine möglichst passgenaue Zuordnung. Nach allen Informationen, die wir von den MentorInnen und den Familien haben, ist dieses Passungsverhältnis in vielen Fällen exzellent gelungen. Dafür spricht auch, dass nur sehr wenige Wechsel stattgefunden haben.

2.3 Vielfältige Infrastruktur in Hof

Ein Projekt, das unter dem Stichwort ‚soziale Teilhabe‘ Türen für benachteiligte Familien öffnen will, muss auf ein vielfältiges Angebot von Vereinen, Gruppen, Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit, Bildungs-, Kultur- und Freizeiteinrichtungen zurückgreifen können. Diese Bedingung erfüllt Hof in einem für seine Größe überraschend hohen Maße. Vom Schwimmbad über Stadtbibliotheken, Musikschule, Volkshochschule, Kinderkino, Kindertheater, Kinderzirkus und Sportvereine sind Angebote vorhanden, mit denen auf Interessen der Kinder und Familien passgenau

reagiert werden kann oder neue Interessen geweckt werden können. Die eher kleine Stadt erlaubt kürzere Wege zu den einzelnen Einrichtungen und Organisationen.

Ein zweiter Aspekt ist die gute Ausstattung der Stadt mit sozialen Einrichtungen und Diensten, die auf Notlagen von Kindern und Familien reagieren können. Eine breite Trägerlandschaft und viele spezialisierte Dienste haben eine breite Palette von materiellen Hilfen, Informations-, Beratungs- und Therapiemöglichkeiten geschaffen, die von den teilnehmenden Familien der Hofer Schulbegleitung über die Vermittlung der MentorInnen oder der Koordinatorin relativ niedrigschwellig genutzt werden kann.

2.4 Guter Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe

In der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe werden präventive Projekte, die mit Laien in und für benachteiligte(n) Familien arbeiten, nicht nur als hilfreich und entlastend erlebt. Es bestehen Bedenken, ob von LaienhelferInnen Probleme der Familie und von einzelnen Familienmitgliedern rechtzeitig wahrgenommen, fachlich gut eingeordnet und beantwortet werden können. Werden von Familien bereits soziale Dienste in Anspruch genommen (wie z.B. Erziehungsbeistandschaft, sozialpädagogische Familienhilfe oder Einrichtungen der Gesundheitshilfe), stellt sich die Frage einer gelungenen Aufgabenteilung zwischen den Fachkräften der sozialen Dienste und den freiwilligen MentorInnen. In Hof haben die hauptamtlichen Koordinatorinnen diese Fragen sehr schnell mit den jeweiligen Ämtern und Einrichtungen besprochen, Vereinbarungen über das Vorgehen im Einzelfall getroffen und eine inzwischen von gegenseitiger Anerkennung gekennzeichneten Arbeitsbeziehung entwickelt. So kann das Projekt inzwischen für extrem belastete Familien als Türöffner zu Spezialdiensten fungieren.

2.5 Kommunale Unterstützung des Projekts

Das Projekt ‚Hofer Schulbegleitung‘ ist in der Stadt Hof sehr bekannt, in der Öffentlichkeit wie in den politischen Gremien. Dadurch wird es vergleichsweise leicht, kommunale oder staatliche Ressourcen für das Projekt zu erschließen: Schulen sind zur Zusammenarbeit bereit, werben bei den Eltern ihrer SchülerInnen für eine Teilnahme am Projekt oder werben in den höheren Klassen von Gymnasien und anderen weiterführenden Schulen für freiwillige LernpartnerInnen. Die Stadt bemüht sich trotz großer Probleme im kommunalen Haushalt um eine stabile Finanzierung des Projekts, PolitikerInnen werben darüber hinaus für unterschiedlichste Formen der Unterstützung. Die Hofer Schulbegleitung wird ganz offensichtlich als ein Vorzeigeprojekt gesehen, das – zusammen mit einer vielfältigen Infrastruktur und Modellschulen – der wirtschaftlich ‚gebeutelten‘ Stadt ein progressives soziales Gesicht gibt. Dieses positive Image macht die Mitwirkung als MentorInnen auch zu einem Stück Statusgewinn als aktive, sozial effizient engagierte BürgerInnen.

3. Vorschläge zur Strukturentwicklung der Maßnahme

3.1 Rekrutierung der Familien

Die Maßnahme ‚Schulbegleitung‘ ist ausdrücklich für benachteiligte Kinder vorgesehen, v.a. für Kinder aus Migrantenfamilien. Deshalb ist es sinnvoll, die Kriterien für die Ansprache und Auswahl der Familien und Kinder beizubehalten:

- Familien mit Migrationshintergrund oder/und
- Familien mit sozio-ökonomischen Belastungen oder/und
- Familien von alleinerziehenden Eltern oder/und
- Kinderreiche Familien (mit drei oder mehr Kindern) oder/und
- Familien mit psycho-sozialen Belastungen wie chronischen Krankheiten, Pflegeverpflichtungen etc.

Da empirisch mehrere dieser Kriterien miteinander korrelieren, muss in jedem Fall darauf geachtet werden, dass keine Familie, die sehr viele Belastungen aufweist, ohne weitere fachliche Begleitung aufgenommen wird, um die MentorInnen nicht zu überfordern. Auf der anderen Seite soll auch ein realer Unterstützungsbedarf der Familie erkennbar sein, die MentorInnen sollen nicht vorzugsweise als im wörtliche Sinne WegbegleiterIn der Kinder zu Sportvereinen oder Musikschule genutzt werden.

Um diesen Problemen zu begegnen, schlagen wir zwei Vorgehensweisen vor:

Die Schulbegleitung sollte schon vor Schulbeginn, im letzten Kindergartenjahr, z.B. in Verbindung mit dem Anmeldetermin in der Schule, sich in der Kita vorstellen und mithilfe der ErzieherInnen gezielt einzelne Familien ansprechen. Dabei könnte das Leseprogramm, die Übung zur Sprachbeherrschung, die kostenlosen LernpartnerInnen u.ä. als Anreiz genannt werden. Die Kita-ErzieherInnen haben in der Regel mehr Einblick in die Familien, kennen die LehrerInnen – während Lehrkräfte die Eltern in der Regel erst spät näher kennen lernen.

Als zweites schlagen wir für die Fragen zu Multiproblem-Familien folgende Strategie vor: Die Schulbegleitung sucht von Anfang an eine enge Kooperation mit dem regionalen Allgemeinen Sozialen Dienst (ASD), der Jugendhilfe, Spezialdiensten für Kinder, stellt sich bei den KinderärztInnen im Stadtteil vor und klärt bereits von Anfang an, welche Aufgabenteilung zwischen den Fachkräften und auf der anderen Seite, den MentorInnen und sonstigen Angeboten der Schulbegleitung auch in sehr belasteten Familien sinnvoll und willkommen sein könnte. Dann können die Professionellen den Familien, die einen höheren Unterstützungsbedarf haben, die Schulbegleitung als entlastende und ‚normalisierende‘ Hilfe empfehlen.

3.2 MentorInnen stärken

Einführung und Vorbereitung qualitativ verstärken

Die Rekrutierung der MentorInnen über eine Art Schneeballsystem hat sich bewährt. Wenn aber über relativ formale Wege nicht bekannte Personen angeworben werden (müssen) und die Vorerfahrungen weniger einschlägig sind, empfiehlt sich eine sehr sorgfältige Einführung und Vorbereitung der MentorInnen auf ihre Aufgaben. Notwendig erscheinen folgende Inhalte:

- Rolle des Mentors/der Mentorin (Definition und Abgrenzung, Aufgaben und Anforderungen, Selbstverständnis des Mentors/der Mentorin, Grundhaltung)
- Prozess des Mentoring (unterschiedliche Phasen des Mentoring, Bedarfsklärung, Zielbestimmung und Auftragsklärung, Kind oder Eltern als Mentee, Projektvorgaben und individuelle Familienbedarfe)
- Methoden im Mentoring (Kontaktformen, Beratungsformen, Fragen als Intervention, interkulturelle Themen, informelles Lernen für das Kind etc.)

- Reflexion von Mentoring (Strukturierung des Mentoring anhand von Fällen, Unterstützung und Kontrolle, Reflexion des eigenen Mentoring-Stils, Bedürfnis nach Grenzziehungen etc.)

Alle diese Themen können sehr praxisnah, anhand von Fällen und Situationen, vermittelt und gemeinsam erarbeitet werden.

Leitlinien

Überraschend für uns war die Heterogenität der MentorInnen in der Ausfüllung ihrer Rolle. Die Häufigkeit und Beständigkeit der Kontakte zur Familie schwankt enorm, die Form des Kontakts sieht sehr unterschiedlich aus, manchmal dominieren Telefongespräche, manchmal Hausbesuche, gemeinsame Aktivitäten außerhalb der Familienwohnung praktiziert nur ein Teil der MentorInnen. Ein Teil dieser Variabilität ist sicherlich auch den spezifischen Wünschen, Erwartungen an die Hofer Schulbegleitung und Situationen der Familien geschuldet (z.B. Reisen in die Heimat, Krankheiten, Absagen von Terminen etc.), aber insgesamt existieren wohl kaum gemeinsame Leitlinien dafür, wie die Mentorenrolle ausgefüllt werden soll. Es könnte sein, dass bei der Anwerbung der benötigte Zeitaufwand bewusst nach unten gerechnet wird, um Berufstätige oder an anderen Stellen bereits Engagierte nicht abzuschrecken.

Selbstverständlich gehört zur Mentorenrolle die Freiheit des persönlichen Stils, MentorInnen arbeiten ja nicht mit ihren fachlichen Kenntnissen, sondern mit ihrer Person und dem Interesse am Mentee – „Laien helfen Laien“ (Diller 2008). Und MentorInnen sollen sich orientieren am Bedarf, den die Familie äußert, z.B. Leseübungen mit dem Kind zu übernehmen, Lernspiele zu machen. Ansprechperson für Fragen der Eltern zu sein. Aber andererseits scheint gelungenes Mentoring mit bestimmten Merkmalen des Kontakts in Zusammenhang zu stehen. Als Mindestdichte wird mindestens jede zweite Woche ein Kontakt zwischen MentorIn und Mentee gesehen. In der Beziehung zu einem Kind werden regelmäßige gemeinsame Unternehmungen zwischen MentorIn und Kind nachdrücklich empfohlen. Das Kind profitiert wenig von Telefongesprächen oder kurzen Kontakten, sondern braucht das Erlebnis einer attraktiven Situation, in der es selbst im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht, um informell verschiedenste Dinge und Verhaltensweisen lernen zu können. Deshalb scheinen uns Leitlinien für die empfohlene Kontakthäufigkeit, die Form der Kontakte, Orte für gemeinsame Aktivitäten etc. dringend geboten. Wenn von der Mentorin oder dem Mentor Impulse für neue Verhaltensweisen ausgehen sollen, dann setzt das erst einmal Vertrauen zueinander und gemeinsame Situationen voraus – und beides verlangt mehr als gelegentliche Treffs. V.a. für die Kinder werden längere Kontakte, die mindestens ein bis zwei Stunden dauern, sinnvoll sein. Das Kind wird gerade am Anfang keine eigenen Interessen für die Beziehung formulieren können, es braucht ein langsames Herantasten daran, wie das Kind Mentorin oder Mentor nutzen will. Hier wird der Erwachsene erst einmal verschiedene Möglichkeiten für die gemeinsame Zeit mit dem Kind durchspielen müssen.

Solche Leitlinien für die ‚Schulbegleitung‘ könnten den MentorInnen gerade auch in den ersten Wochen die erwünschte Sicherheit geben.

Passendes Matching

Das Matching zwischen der Person der/des MentorIn/s und der Familie/dem Kind kann sich an ein paar einfachen Kriterien orientieren. Welche/r MentorIn ist für eine bestimmte Familie besonders passend?

- Geschlecht (Mann oder Frau erwünscht, welche Geschlechterrolle ist unterbesetzt?)
- Alter (Möglichst gleiche Generation oder lieber älter?)
- Einheimisch oder Migrationserfahrung (Manche zugewanderten Familien freuen sich über eine Einheimische, andere profitieren von einer Migrantin/einem Migranten als Vorbild und Ansporn.)
- Vorerfahrung im psycho-sozialen Bereich (Machen fachliche Kompetenzen die Beziehung leichter oder tut die radikale Augenhöhe gut?)
- Kinderlos/mehrere eigene Kinder (Sind Vergleiche von Erfahrungen hilfreich oder eine unbeschwerte Neugierde aufeinander?)

Die Beschäftigung mit diesen Fragen bedeutet zwangsläufig für die Koordinatorin, die Familie besser kennenzulernen, ihre Wünsche und Vorstellungen zu erfragen und sie in die Entscheidung mit einzubeziehen.

Fachliche Begleitung, Fallgespräche

MentorInnen haben ein Recht auf fachliche Begleitung. Die Koordinatorin muss eine Haltung vermitteln, die zu Nachfragen und gemeinsamen Überlegungen einlädt, und sie muss dafür verschiedene Wege anbieten: zeitnahe Telefongespräche oder schneller E-Mail-Austausch, eingehendere Beratung bei einer Fallbesprechung mit der MentorIn, fachliche Inputs z.B. durch eingeladene Fachleute, moderierte Gruppentreffen der MentorInnen oder Anlässe für spontanen Austausch. MentorInnen werden sicherer und reflektierter für schwierige oder auch für scheinbare Routinesituationen, wenn sie ein geschultes Gegenüber haben, das über Nachfragen verschiedene Einordnungen des Erlebten erlaubt und alternative Strategien der Reaktion gedanklich mit durchspielt. Es geht um Anerkennung der Leistung und die Weiterentwicklung der Mentorenbeziehung in der konkreten Familie.

Gemeinsame Ressourcen nutzen

Die MentorInnen bringen aus ihrer Ausbildung, Berufstätigkeit und ehrenamtlichem Engagement in der Regel Qualifikationen, Kompetenzen, Netzwerke und Interessen mit, die möglichst vielen begleiteten Kindern, Familien und anderen MentorInnen zu Gute kommen sollten. Schnelle kurze Wege für Informationen und Unterstützung untereinander setzt voraus, dass die MentorInnen untereinander ihre Ressourcen kennen. Dies kann durch einen gemeinsamen Ressourcencheck (Früchtel, Budde & Cyprian 2012) zu Beginn der Einführung hergestellt werden, die Ergebnisse können als Dateien oder verschriftlichte Listen allen zur Verfügung gestellt und immer wieder aktualisiert werden.

3.3 Das Ziel ‚Soziale Teilhabe von Kind und Eltern‘ stärker gewichten

Der Einfluss auf das elterliche Erziehungsverhalten dürfte ziemlich begrenzt sein, zumal sich die Eltern auch entsprechenden Versuchen der MentorInnen entziehen können. Dagegen ist das Ziel, die Teilhabe von Kind und Eltern zu verbessern, aus vielen Gründen ein besonders lohnendes Ziel für eine Maßnahme wie die Hofer Schulbegleitung:

Freiraum für das Kind: mehr Kontakte und soziale Orte jenseits der Familie zu gewinnen, macht das Kind auch längerfristig von den Eltern unabhängiger, kann Belastungen und Schwierigkeiten in und

mit der Familie kompensieren. Dabei haben die Eltern nicht versagt, sondern ermöglichen dem Kind neue Zugänge.

Informelles Lernen für das Kind: Das Kind gewinnt durch neue Zugehörigkeiten und Kontakte Gelegenheiten für non-formales und informelles Lernen. Im Sportverein macht es z.B. Erfahrungen, die soziale Kompetenzen stärken, die die Bedeutung von Regeln nachvollziehbar machen oder Fortschritte an viele kleine Trainingsschritte binden etc.

Entlastung der Familie: Gelingt eine Anbindung der erwachsenen Familienmitglieder an Kontaktkreise, Orte und Einrichtungen im sozialen Umfeld, werden praktische Hilfen, psychische und soziale Entlastungen wahrscheinlicher.

Förderung der Integration: Soziale Teilhabe macht die Bindung an ein Herkunftsmilieu durchlässiger, lässt zugewanderte Familien am neuen Ort ankommen und macht für mehr Bewohner Vielfalt im Alltag erfahrbar und bewältigbar.

Nutzung der Stärken der MentorInnen: MentorInnen sind nicht unbedingt ErziehungsexpertInnen oder geborene VermittlerInnen von Expertenwissen, aber sie kennen die Stadt und ihre Möglichkeiten für Kinder und Familien, kennen die Zugänge dorthin und können durch ihre Erfahrungen TüröffnerInnen zu anderen Einrichtungen, Kontakten, Orten und Interessen werden.

Direkte Unterstützung durch das Projekt: Das Projekt mit der Erfahrung und den Ressourcen des Trägers kann die Möglichkeiten vor Ort für alle Teilnehmer aufschließen, z.B. in Sportvereinen für eine Willkommenskultur für Migranten werben, und kann durch eigene (Gruppen-) Aktivitäten wie Schwimmkurse, Ausflüge, gemeinsames Nutzen von Freizeit- und Kultureinrichtungen Schwellen abbauen und die Sicherheit der einzelnen Familien an den neuen Orten stärken.

3.4 Stärkere Einbeziehung der Schule

Die Hofer Schulbegleitung beschränkt zurzeit ihre Kontakte zu den beiden Grundschulen sehr stark auf die organisatorischen Fragen, die meistens auf der Ebene der Schulleitungen behandelt werden. Die Evaluationsergebnisse vermitteln den Eindruck, dass viele Lehrkräfte erstaunlich wenig über Ziele, Angebote und Ablauf der Hofer Schulbegleitung informiert sind, obwohl in ihrer Klasse mehrere Kinder an der Maßnahme teilnehmen. Hier läge eine erste Aufgabe, sehr viel stärker als bisher die Lehrkräfte ausführlich zu informieren und zweitens als Verbündete für gemeinsame Ziele zu gewinnen. Wenn sich das Projekt als Mittler zwischen den Familien und der Schule versteht, liegt es nahe, seinen Einfluss und seine Anstrengungen nicht nur auf eine Seite zu konzentrieren, die Familien, sondern in der Schule dafür zu werben, bestehende gegenseitige Missverständnisse und Bilder aufzubrechen und zu verändern. Die Hofer Schulbegleitung könnte mit den LehrerInnen zusammen nach Wegen suchen, die Eltern mit Migrationserfahrung besser zu erreichen, auf ihre Fragen einzugehen und die eigenen Strategien zu erweitern. Weiterhin müsste bei einzelnen Kindern gemeinsam mit den LehrerInnen nach Möglichkeiten für einen erfolgreicher Schulbesuch des Kindes und mehr Wohlbefinden in der Schule gesucht werden sowie nach Strategien, die soziale Position des Kindes in der Klassengemeinschaft zu verbessern. Bisher richtet sich das Interesse fast ausschließlich auf die Elternkompetenzen und -einstellungen sowie das Lernverhalten der Kinder, die Schule als Lernort und die Lehrkräfte als zentrale Bezugspersonen für das Kind werden als vorgegeben und unveränderlich akzeptiert.

3.5 Gruppenbeziehungen herstellen

Die Hofer Schulbegleitung ist stärker als Förderprogramme im Vorschulalter ausschließlich auf die einzelne Familie ausgelegt. Die Kinder aller teilnehmenden Familien begegnen sich immerhin manchmal in den Veranstaltungen in den Schulferien, die das Programm anbietet, wie z.B. im Schwimmkurs für die Kinder der ‚Hofer Schulbegleitung‘. Die Eltern treffen sich möglicherweise bei einzelnen Feiern oder den Ausflügen, die ein- bis zweimal im Schuljahr angeboten werden. Ohne fest installierte Gruppentreffen verzichtet die Maßnahme allerdings auf die Ermöglichung von Prozessen, die ganz im Sinne der Zielsetzung wünschenswert wären:

- Viele benachteiligte Familien haben außerhalb der Verwandtschaft kaum ein soziales Netz, das alltägliche Kontakte ermöglicht und die einzelne Familie entlastet. Über regelmäßige oder einfach häufigere Gruppentreffen mit anderen teilnehmenden Müttern, Vätern und Kindern der Hofer Schulbegleitung könnten solche sozialen Kontakte entstehen.
- Gruppentreffen der teilnehmenden Familien könnten weiterhin die Zugehörigkeit zu einer Gruppe vermitteln, die aktiv an dem Wunsch arbeitet, ihren Kindern die Startchancen in das Leben im Aufnahmeland Deutschland zu verbessern. Das gemeinsame Merkmal ist es dann, dass diese Eltern sich Mühe geben, die Schule und ihre Anforderungen zu verstehen, ihr Schulkind zu unterstützen, ihm den Eintritt in einen Verein, mehr Sport und Freizeitbeschäftigungen zu erschließen. Die neue Identität „Wir sind eine Familie der Hofer Schulbegleitung“ könnte damit ein positives Selbstbild der Eltern stärken.

Diese Gruppentreffen und Aktivitäten wie gemeinsame Ausflüge zu organisieren, müsste zu den Aufgaben der Koordinatorin zählen.

3.6 Sozialraumorientierung verstärken

Sozial und ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen sind ebenso wie Familien mit kleinen Kindern in höherem Maße auf ihr unmittelbares räumliches Umfeld, z.B. den Stadtteil, angewiesen, weil die Mobilitätskosten hoch sind und Unsicherheit und symbolische Grenzen die Nutzung anderer, ‚fremder‘ Räume erschweren. Deshalb erfordert es die ‚Schulbegleitung‘, sich auf diese Beschränkungen einzustellen und mit ihnen zu arbeiten. Die MentorInnen sollten räumlich und sozial das unmittelbare Wohnumfeld auf seine Ressourcen für das Kind und die gesamte Familie prüfen und zur Nutzung anregen, z.B. Büchereien, Freizeittreffs/Vereine, Spielmöglichkeiten jenseits der großen Spielplätze etc. für das Kind und Treffs, Cafés, Gruppen/Initiativen, Sprachkurse etc. für Mütter.

Die Projektkoordinatorin könnte diese Arbeit durch Informationen über den Stadtteil und die Kooperation mit anderen interessanten Einrichtungen und Gruppen, z.B. auch in Stadtteilarbeitskreisen, stärken. Weiterhin könnte das Projekt auch ein Anlass sein, die Kindertagesstätten und Grundschulen in ihrer Öffnung zum Stadtteil durch Informationen und Aktionen zu unterstützen.

Die Erfahrungen der MentorInnen, der LernpartnerInnen und der Koordinatorin mit den Lebensbedingungen für Kinder und Familien im Stadtteil sollten regelmäßig auch unter dem Gesichtspunkt ausgewertet werden, welche Veränderungen in der vorfindbaren Infrastruktur die Lebenslage und den Alltag gerade von Familien mit ökonomischen und sozialen Belastungen erleichtern und verbessern könnten. Dieses Wissen von bürgerschaftlich Engagierten, die in der Regel durch ihre freiwillige Arbeit (noch) sensibler werden für Veränderungsbedarfe, sollte unbedingt zur Weiterentwicklung der kommunalen oder stadtteilspezifischen Infrastruktur genutzt werden.

I: Leitfaden zum Projekt der Hofer Schulbegleitung

1. Überlegungen zur Übertragbarkeit der Hofer Schulbegleitung

1.1 Kurzcharakteristik der Maßnahme, Bedarfe und Zielgruppen

Die Hofer Schulbegleitung basiert auf einer bürgerschaftlichen Initiative zur nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen von Kindern. Ehrenamtliche MentorInnen („Förderung und Unterstützung der Familien“) stehen den Eltern zur Seite und stärken deren Kompetenzen bei der individuellen Förderung der Kinder.

Die Konzeption basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz, der die Aspekte schulische Förderung, Sport, Lesen, Kultur und soziales Miteinander in den Mittelpunkt stellt.

Die Hofer Schulbegleitung bietet hierbei einen niedrigschwelligen und präventiven Ansatz, der Familien bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen und im Bedarfsfall auch ermutigen soll, professionelle Hilfen in Anspruch zu nehmen.

Der Name ‚X... Schulbegleitung‘ wird empfohlen, weil er mit dem Wort ‚Schule‘ den inhaltlichen Bezug der Unterstützung für Eltern von Schulanfängern nachvollziehbar und sozial akzeptabel macht, keine ‚Erziehungsmängel‘ zuschreibt. Der Name der Gemeinde im Titel der Maßnahme ist ein Bekenntnis zur Verantwortung des Gemeinwesens für eine gelingende schulische Inklusion aller Kinder.

1.2 Für welche Kommunen ist das Projekt geeignet?

Die Schulbegleitung als Maßnahme ist für jede Gemeinde sinnvoll, die Förderbedarf aufgrund ihrer aktuellen lokalen Zahlen über den Schulerfolg von Kindern aus zugewanderten Familien, mit arbeitslosen Eltern, aus armen Familien, aus kinderreichen Familien und/oder Alleinerziehenden-Familien sieht.

Die Schulbegleitung kann ihre Wirkungen besonders in Gemeinden mit folgenden Merkmalen entfalten:

- Einer räumlichen Struktur, in der Gebiete mit einem hohen Anteil an zugewanderten Familien und Familien mit niedrigerem Einkommen benannt werden können, so dass die Schulbegleitung konzentriert an einigen wenigen Grundschulen angeboten werden kann.
- In diesen Gebieten soll keine Konkurrenz zu bereits vorhandenen schulexternen Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder im Übergang zur Schule geschaffen werden, sondern der Bedarf durch diese Maßnahme sinnvoll beantwortet werden.
- In diesen Kommunen bzw. Stadtteilen sollten für die ersten und zweiten Klassen noch keine Ganztagsklassen oder -schulen dominieren, da sonst die Kinder zeitlich zu stark vereinnahmt und mit weiteren Maßnahmen überfordert sein könnten.
- Eine erfolgreiche Maßnahme ist auf eine vielfältige lokale Infrastruktur mit kommunalen Einrichtungen für Bildung und Freizeit, Sportvereinen mit Jugendbereich, Kindergärten mit kooperationsbereiten ErzieherInnen angewiesen, da die Kinder soziale Teilhabe in Vereinen und außerfamilialen Bildungs-, Kultur- und Freizeiteinrichtungen gewinnen sollen. Dies setzt für Kinder in den ersten Schulklassen räumliche Erreichbarkeit voraus.

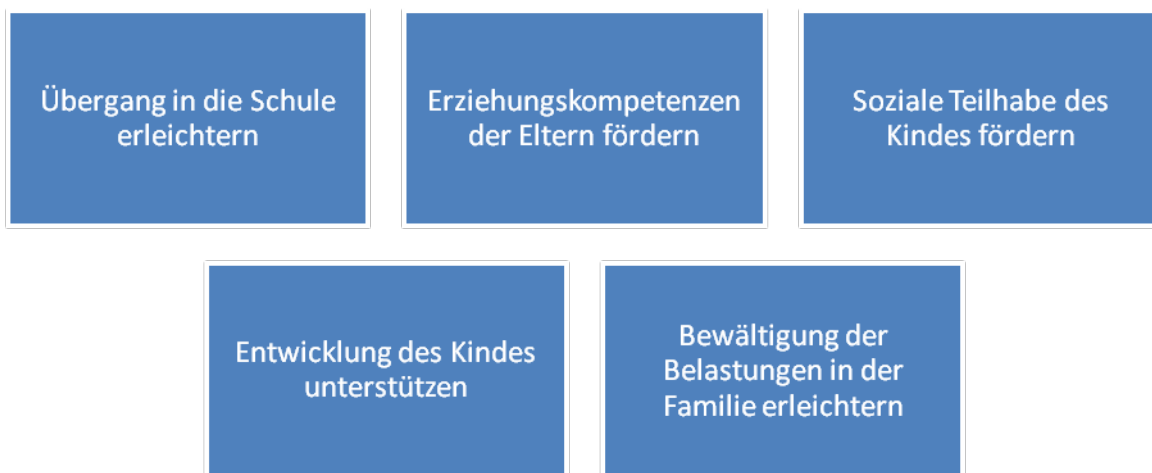
- In oder in unmittelbarer Nähe der Stadtgebiete mit einem Bedarf an Schulbegleitung sollte auch eine Wohnbevölkerung anzutreffen sein, die bereit ist zu bürgerschaftlichem Engagement, wie es mit den Positionen von MentorInnen und LernpartnerInnen realisiert werden soll.

Damit erscheint die Schulbegleitung besonders geeignet für Gemeinden einer mittleren Größenklasse oder für Großstädte mit sozial-räumlich differenzierten Stadtteilen, in denen die Maßnahme auf einen oder zwei Stadtteile konzentriert organisiert werden kann.

2. Aufgaben der Maßnahme

Die Aufgaben der Schulbegleitung werden in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

Abb. 23: Aufgaben einer Schulbegleitung



Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Aufgaben in Maßnahmen bzw. einzelne Verhaltensstrategien aufgefächert. Dabei werden sowohl die Adressaten dieser Aufgaben als auch die dafür verantwortlichen Akteure genannt.

2.1 Übergang in die Schule erleichtern

AdressatInnen: Kind, Eltern, LehrerIn, LernpartnerIn

AkteurInnen: MentorIn, LernpartnerIn, LehrerIn

Mit Kind und Eltern realistische Ziele für die Schule verabreden.

Besprechung des Schulzeugnisses mit Kind und Familie (und bei Bedarf: LehrerIn), Förderbedarf klären.

Kinder durch kleine Geschenke bei Schuljahresschluss für ihre Anstrengung und Leistungen belohnen.

Wenn nötig und erwünscht LernpartnerInnen für das Kind organisieren und die Maßnahme begleiten, für Nachfragen des Kindes (z.B. zu Hausaufgaben und Schulfragen) zur Verfügung stehen.

Eltern zur Teilnahme an Elternabenden und Lehrersprechstunden ermutigen, evtl. begleiten.

Leseaktivitäten des Kindes fördern durch gemeinsames Lesen und Erzählen.

Gemeinsamer Besuch mit dem Kind bei der nächsten Bibliothek.

Eltern zur Nutzung des Antolin-Lese-Programms aktivieren.

Viel mit dem Kind sprechen und es zum Gebrauch der deutschen Sprache ermuntern.

Eltern dazu ermuntern, viel mit dem Kind (auf Deutsch) zu sprechen.

AnsprechpartnerInnen für die Eltern sein zu Fragen nach Schulsystem, Erwartungen der Schule an das Kind und an die Eltern, Rechte der Eltern, Aufgaben der Eltern in der Schule, Lernförderung.

Mit Eltern und evtl. LehrerIn die Situation der Hausaufgaben besprechen, Lösungen gemeinsam erarbeiten.

LehrerIn evtl. über Sonderbelastungen in der Familie (z.B. Krankheit eines Elternteils) informieren.

2.2 Erziehungskompetenzen der Eltern fördern

AdressatInnen: Eltern

AkteurInnen: MentorIn, KoordinatorIn

Eltern für verantwortliches Verhalten in der Elternrolle loben und bestärken.

Eltern ermuntern, über Elternverhalten zu sprechen und neue Verhaltensweisen auszuprobieren.

Vermitteln, welche elterlichen Verhaltensweisen erfolgreich sein könnten.

Eltern zu erlebten Situationen zwischen Eltern und Kind Rückmeldung geben, wenn es angemessen und/oder erwünscht erscheint.

Aus eigenen Erfahrungen als Mutter oder Vater berichten, Vergleiche ermöglichen.

Einbeziehung des Vaters in Aktivitäten mit dem Kind anregen und fördern.

Anregungen und Möglichkeiten für entlastende und angenehme Situationen zwischen Eltern und Kind(ern) geben.

Angebote über Austausch in Erziehungsfragen, Tipps etc. ermöglichen.

Bei Bedarf Sprachkurs für Eltern vermitteln.

Elternschulungen anbieten, etwa zum Thema Erziehung oder Lernen.

Im Bedarfsfall: Professionelle Hilfen in Erwägung ziehen und die Eltern darauf ansprechen.

2.3 Soziale Teilhabe des Kindes fördern

AdressatInnen: Kind, Eltern

AkteurInnen: MentorIn, KoordinatorIn

Mit dem Kind den sozialen Nahraum erkunden, es dazu ermutigen, Kontakte, die über Familie und Schule hinausgehen, zu knüpfen.

Mit Kind und Eltern das Interesse des Kindes an einer sportlichen und/oder musischen Beschäftigung herausfinden.

Einen passenden Verein/eine passende Musikschule suchen und Bedingungen der Teilnahme mit dem Verein/der Schule und den Eltern klären, Bring-Dienst und Finanzierung regeln.

Situationen für das Kind schaffen und nutzen, wo es mit Gleichaltrigen zusammen aktiv sein kann (Spielplatz, Veranstaltungen in den Ferien, Kurse, Mitmach-Programme, Spielorte und Spiele für Kinder in der Nachbarschaft entdecken).

Mit dem Kind über seine Erfahrungen in der Klasse, mit FreundInnen und anderen Gleichaltrigen reden, Tipps geben, Kind ermutigen.

Mit den Eltern über die Bedeutung von Beziehungen des Kindes zu Gleichaltrigen (in und neben der Schule) anhand von Beispielen sprechen.

2.4 Gelingende Entwicklung des Kindes unterstützen

AdressatInnen: Kind, Eltern

AkteurInnen: MentorIn, KoordinatorIn

Aufmerksam gegenüber dem Kind, seinen Fragen und seinem Willen sein, die Eltern dazu ermutigen, ebenfalls diese Aufmerksamkeit zu zeigen.

Konkrete Belastungen für das Kind abbauen und bewältigen helfen, evtl. zusätzliche Bezugspersonen in der Umgebung des Kindes finden.

Partei für das Kind ergreifen.

Neue Erfahrungsräume durch gemeinsame Unternehmungen erschließen, Neugierde und informelles Lernen fördern.

Gesundheitliche Schwierigkeiten erkennen und darauf reagieren, z.B. Schwimmkurs organisieren.

Alternative Beschäftigungen und Verhaltensstrategien erfahren lassen.

Die Eltern ihr Kind positiv erleben lassen.

2.5 Bewältigung von Belastungen der Familie erleichtern

AdressatInnen: Eltern, soziales Nahumfeld, Fachdienste

AkteurInnen: MentorIn, KoordinatorIn

Sozio-ökonomische, gesundheitliche und psychische Belastungen der Familie erkennen und Positives im Umgang damit wertschätzen.

Eltern Anerkennung für ihre Leistungen geben, nach Unterstützungswünschen fragen.

Im sozialen Umfeld der Familie nach lebensweltlichen Lösungen suchen (z.B. Babysitter, gemeinsame Hol- und Bringdienste, zeitliche Entlastungen der Eltern, Austausch von Leistungen in der Nachbarschaft etc.).

Informationen über Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten geben, evtl. Kontakte herstellen.

Zur Inanspruchnahme von Fachdiensten und Einrichtungen ermuntern, evtl. beim Anfangskontakt begleiten.

Klare Arbeitsteilung zwischen Fachdienst und Schulbegleitung zu Gunsten der Familie vereinbaren.

Bei Bedarf Sprachkurs vermitteln.

Bei Bedarf Ermutigung zur Erwerbstätigkeit der Mütter auch mit Schulkindern.

Bei Bedarf Ermutigung der Väter, auch neue Aufgaben in der Betreuung der Kinder und Aufgaben zu übernehmen, um die Mütter zu entlasten.

3. Schlüsselprozesse für eine erfolgreiche Durchführung

In diesem Abschnitt werden die Prozesse aus dem inhaltlichen Konzept beschrieben, die über den Erfolg der Schulbegleitung entscheiden. Ihnen muss v.a. die Aufmerksamkeit des Trägers und der MitarbeiterInnen gelten, ihre Gestaltung muss mit Bedacht gesteuert und ausgeführt werden. Sie verlangen gut begründete Entscheidungen.

3.1 Zugang zu den Familien

Wege zur Rekrutierung der Familien als Teilnehmerinnen der Maßnahme

Folgende Überlegungen leiten den Prozess der Teilnehmerrekrutierung

- Die Werbung muss vermeiden, dass sich interessierte Familien als ‚Problemfamilie‘ etikettiert fühlen. Der Argumentationsschwerpunkt muss auf dem Wunsch nach einem gelungenen Schulbeginn für ihr Kind liegen. Es gibt Gründe, warum Eltern hier Unterstützung annehmen, weil sie z.B. als MigrantInnen nicht vertraut mit dem deutschen Schulsystem und seinen Anforderungen sind oder weil sie sich nicht allein intensiv um die Schulanfängerin/den Schulanfänger kümmern können, z.B. wegen einer hohen Arbeitsbelastung im Beruf oder in der Familie.

- Die Werbung sollte Wege nutzen, die für die Familien und in diesen schulischen Zusammenhang passen:
 - Auf Elternabenden in den Kitas die Maßnahme vorstellen und zu näherer Information und direktem Kontakt einladen.
 - Bei Elternabenden in der ersten Klasse die Maßnahme vorstellen und erläutern. Interessierte Eltern müssen dann von der Koordinatorin/dem Koordinator anschließend direkt angesprochen werden, z.B. bei einem telefonisch verabredeten Hausbesuch.
 - Die Lehrkräfte gut und umfassend informieren, so dass sie auf Familien zugehen können, bei denen sie eine Unterstützung für sinnvoll halten.
- Zeitpunkt und Ort sollte mit ErzieherInnen und LehrerInnen abgesprochen werden, beide Berufsgruppen können die Nützlichkeit dieser Maßnahme bestätigen und ihre Nutzung empfehlen.
- Bei späteren Durchgängen ‚Mund-zu-Mund-Propaganda‘ zwischen Familien nutzen, Familien von Erfahrungen berichten lassen.
- Anreize setzen: Die Kostenfreiheit der Maßnahme, kostenfreie Bücher für das Leseprogramm, geringe Beiträge oder Kostenfreiheit für Schwimmkurs, LernpartnerInnen, Freizeitangebote für das Kind in den Ferien, zusätzliche Kulturangebote für das Kind, Unterstützung bei der Finanzierung von Verein/Musikschule.

Vertrauensbildende Maßnahmen

Der erste Hausbesuch bei den teilnehmenden Familien durch die Projektleitung dient dazu, die Eltern über Inhalte und Grenzen der Maßnahme zu informieren, die einzelnen Leistungen des Programms zu erläutern und die gewünschten Schwerpunkte der Familie festzuhalten. Es ist für alle Beteiligten sinnvoll, zu Beginn eine realistische Einschätzung der Erwartungen vorzunehmen und diese auch zu benennen. Eine Bewertung der individuellen Erwartungen der Eltern ist zu vermeiden, da sich im Projektverlauf die Prioritäten situationsbedingt verändern können. Die Betonung der Stärken und Ressourcen der Familien bieten einen guten Einstieg in eine vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Die Projektleitung bittet um die Anwesenheit des Kindes bei diesem ersten Besuch. Mit diesem Besuch und einer ersten Situationsanalyse fällt die Zuordnung einer passenden ehrenamtlichen Person leichter. Die absolute Vertraulichkeit und die Einhaltung des Sozialdatenschutzes werden zugesichert. Es gibt genug Raum für Fragen und Sorgen der Familie in Bezug auf die Schulbegleitung.

3.2 Verpflichtung der Eltern und Dauer der Maßnahme

Vertragsabschluss

Die gemeinsame Unterzeichnung des Schulbegleitungsvertrages durch den/die Erziehungsberechtigte/n und den Träger der Schulbegleitung ist Voraussetzung für die weiteren Schritte. Die teilnehmenden Familien unterzeichnen einen Vertrag, in dem sie sich zur Zusammenarbeit bereit erklären. In diesem Vertrag werden drei Basisforderungen an die Eltern aufgeführt:

- halbjährliche Besprechung des Zeugnisses mit Kind, Elternteil und MentorIn
- Besuch der Lehrersprechstunde (wenn erwünscht zusammen mit dem/der MentorIn)
- Einhaltung oder rechtzeitige Absage der Termine

Davon ist lediglich die Zeugnisbesprechung mit dem/der MentorIn verpflichtend einzuhalten und die Eltern verpflichten sich, abgesprochene Termine einzuhalten oder sie rechtzeitig absagen. Sie erhalten das Angebot, an Elternschulungen teilzunehmen.

Dafür kann das Kind an weiteren Förderangeboten teilnehmen, deren Nutzung in der Regel kostenlos ist:

- Leseförderung nach dem Antolin-Programm
- Einzelförderung durch eine Lernpartnerin/einen Lernpartner
- wöchentliche Sportstunde in einem Verein
- Freizeitgestaltung in den Ferien (z.B. Schwimmkurs, Malkurs)
- kulturelle Angebote (z.B. Kino, Theater)

Darüber hinaus enthält der Vertrag die schriftliche Zustimmung der Eltern, dass die Projektkoordination und die/der MentorIn Kontakt zur Schule aufnehmen darf, soweit das im Rahmen des Mentorings notwendig ist. Dazu zählt auch, dass Kopien der Zeugnisse des Kindes von der Schule an die/den MentorIn weitergegeben werden dürfen und die Lehrkraft unter anderem über die schulische und soziale Entwicklung des Kindes Auskunft geben darf. Der Vertrag sichert die Eltern darin ab, dass von Seiten der Schulbegleitung in allen Belangen die Schweigepflicht und der Sozialdatenschutz eingehalten werden. Der gemeinsam unterzeichnete Vertrag soll die notwendige aktive Mitwirkung der Eltern festschreiben. Die Hofer Schulbegleitung nimmt den Eltern ihre Verantwortung nicht ab, sondern unterstützt die Eltern in ihrer Erziehungsrolle.

Ausschluss von Familien

Nicht alle Familien sind für dieses Programm geeignet. Wenn die Belastung der Familie überdurchschnittlich hoch ist und Fachdienste zur Unterstützung notwendiger wären, muss die Koordinatorin dies mit der Familie besprechen. Es kann dann eine Arbeitsteilung mit der Fachkraft, z.B. aus der Familienhilfe, entwickelt werden, wenn dies Mentor oder Mentorin nicht überfordert (siehe Kapitel 3.5 ‚Schnittstelle Kinder- und Jugendhilfe‘).

Manche Familien, die Interesse zeigen, können nicht aufgenommen werden, weil die Teilnahmeplätze begrenzt sind und andere Familien mit höherer Belastung bevorzugt aufgenommen werden sollten. Dies muss den Familien verständlich gemacht werden.

Überlegungen zur Dauer der Maßnahme

Die Begleitung einer Familie dauert in der Regel zwei Jahre. Dann sollte der Übergang in die Schule geschafft sein, die Eltern in ihren veränderten Aufgaben sicherer sein und die noch notwendigen Unterstützungsleistungen wie z.B. Hausaufgabenhilfe organisiert sein. Eine freiwillige individuelle Fortsetzung der Mentorenbeziehung ohne Projektbezug ist möglich.

3.3 MentorInnen

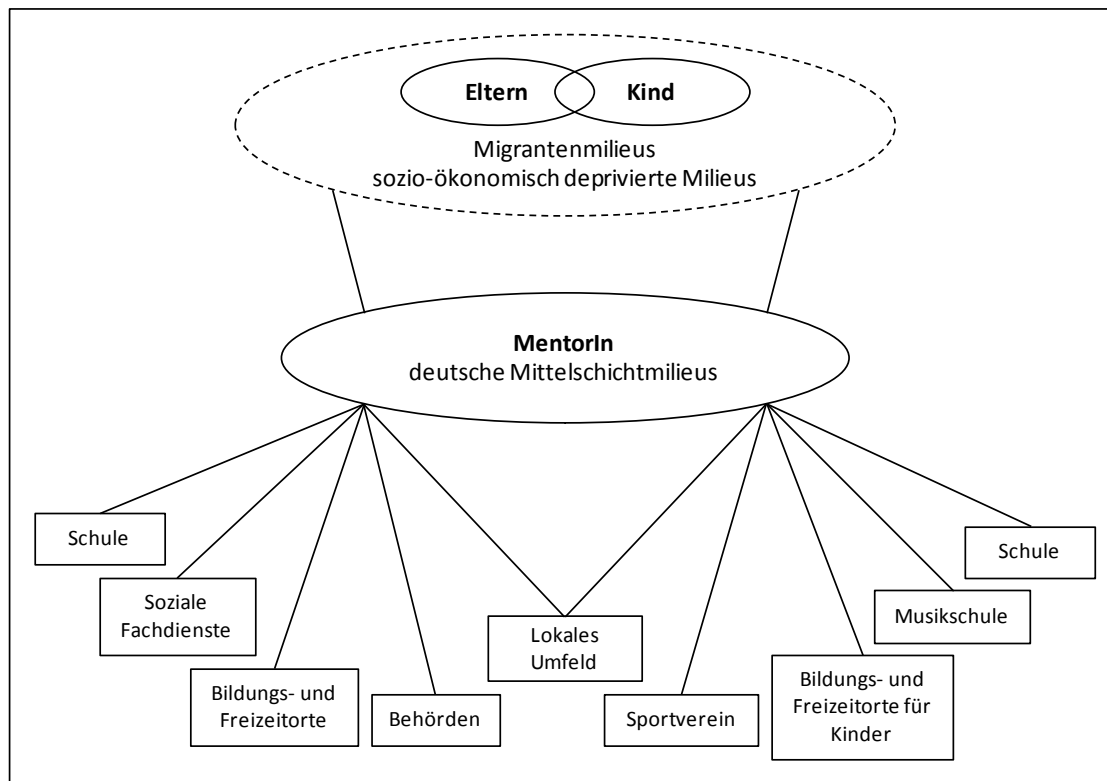
Besonderheiten der Mentorenrolle

Die ‚lebenserfahrenen‘ MentorInnen, die möglichst selbst Kinder haben, sind die zentralen UnterstützerInnen in der Schulbegleitung. Dieses ehrenamtliche Engagement in der Unterstützung von Migrantenfamilien und belasteten Familien hat viele Vorteile:

- Die MentorInnen sind anders als MitarbeiterInnen einer sozialen Institution interessenneutral.
- Sie erweitern das Beziehungsgeflecht der Familie vergleichsweise natürlich um eine weitere Person, die wie eine wohlmeinende Nachbarin oder ältere Freundin aufgenommen werden kann.
- Basis der Beziehung ist die gemeinsame Erfahrung mit der Elternrolle, speziell gegenüber der Schule.
- Es gibt kein größeres Hierarchiegefälle zwischen MentorIn und Mentee und die Themen und Kommunikationssituationen sind alltagsnah und somit besonders niedrigschwellig. So können Ratschläge eher als normale Kommunikation zwischen vertrauten Personen wahrgenommen werden und nicht als Bevormundung von professioneller Seite.
- Das Interesse der deutschen MentorInnen an der Familie mit Migrationsgeschichte wirkt echt und menschlich und kann als eine Geste des Willkommens unter Nachbarn positiv eingeordnet und akzeptiert werden. Für viele der Familien sind die MentorInnen die ersten Deutschen, mit denen sie jenseits von Behörden und sozialen Einrichtungen bemerkenswerten – und positiven – Kontakt haben.
- Mit den vorhandenen finanziellen Ressourcen können wesentlich mehr Familien begleitet werden, als das mit einer hauptamtlich angestellten Fachkraft möglich wäre.

Die MentorInnen übernehmen für die zugewanderten und/oder sozio-ökonomisch benachteiligten Familien wichtige Kontakt- und Vermittlungsfunktionen, sie bauen Brücken und tragen damit wirksam zur Inklusion in das Gemeinwesen bei. Auch von Seiten der MentorInnen gibt es häufig keine tiefgehenden Kontakte zu Familien mit Migrationsgeschichte. Somit ermöglicht die Schulbegleitung Integration von beiden Seiten.

Abb. 24: Die Brückenfunktion der MentorInnen



MentorInnen rücken bei dieser Maßnahme in den Mittelpunkt. Als Bezugsperson für die Familie werden eindeutig sie und nicht die Projektleitung als Fachkraft installiert. Die MentorInnen werden für den Einsatz in der Familie vorbereitet und kontinuierlich beraten, aber der unmittelbare Kontakt zu den Familien (Eltern und Kindern) bleibt ihnen vorbehalten. Es soll vermieden werden, dass die Familie von einem zu umfangreichen Helfersystem ‚übertannt‘ wird.

Gestaltungsspielraum der MentorInnen

Die MentorInnen erhalten genügend Spielraum für die individuelle Gestaltung des Verhältnisses zum Kind und zur Familie. Die Hofer Schulbegleitung setzt auf einige „Pflichtelemente“ wie die gemeinsame Zeugnisbesprechung, die Vermittlung von Kontakten mit der Lehrkraft, der Organisation von LernpartnerInnen – falls nötig und erwünscht –, das Türen öffnen für die Mitgliedschaft des Kindes in einem (Sport-)Verein sowie die Förderung der Sprach- und Lesekompetenz. Aber die Gestaltung dieser Aktivitäten, die zeitliche Reihung, die Entscheidung über die Kontaktdichte und weitere gemeinsame Unternehmungen wird der Klärung von selbst definiertem Bedarf und Möglichkeiten beider Seiten überlassen.

Als Kontaktformen sind vorgesehen:

- Hausbesuche
- Telefonkontakt
- Einzelkontakt mit Kind
- Einzelkontakt mit den Eltern
- Gemeinsame Aktivitäten mit der Familie
- Gruppenaktivitäten (alle Teilnehmer des Projekts)

Die Sicherheit und Entlastung der Rollen der Ehrenamtlichen müssen jeweils durch einige fest geplante Aktivitäten und einen ausreichend großen Gestaltungsspielraum für die MentorInnen und die betreuten Familien ausbalanciert werden.

Rekrutierung

Geeignete MentorInnen können über folgende Wege gefunden werden:

- Ansprechen aktiver Bürger in kulturellen Initiativen und Institutionen
- Ansprechen aktiver Bürger, die im Umkreis von sozialen Projekten ehrenamtlich tätig sind oder waren
- Ansprechen aktiver Eltern von älteren SchülerInnen in der betreffenden Schule
- Empfehlungen geeigneter Personen von in Migrantenvereinen aktiven Frauen und Männern
- Suche in den jeweiligen Kirchengemeinden und Moscheevereinen des Stadtteils
- Ansprechen von weiteren Personen durch die MentorInnen im eigenen Bekanntenkreis
- Artikel und Aufruf in der Stadtteilzeitung bzw. örtlichen Presse

Einführung/Schulung

Die Projektleitung führt ausführliche ‚Bewerbungsgespräche‘ mit den MentorInnen, um diese mit ihren Motiven, Stärken und Schwächen kennenzulernen. Voraussetzung für den Einsatz als MentorIn ist die Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses vor Beginn des Einsatzes. Der Nachweis ist der/dem KoordinatorIn vorzulegen und regelmäßig alle zwei Jahre zu erneuern.

Bei gemeinsamen Terminen werden folgende Themen mit den MentorInnen besprochen:

- Motivation, eigene Erfahrungen und Kompetenzen
- Ziele und Inhalte des Projekts
- Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren
- Rollenklärung gegenüber der Familie
- Mögliche Formen für den Kontakt zu den Familien
- Nähe und Distanz als freie Vereinbarung
- Grenzziehung der Rolle und der Aufgaben
- Unterstützungsformen für die MentorInnen
- Projektinterne Kommunikation

Schriftliche Vereinbarung

Zwischen den MentorInnen und dem Träger der Schulbegleitung wird eine schriftliche Vereinbarung getroffen, die die wichtigsten Aufgaben festschreibt. Dazu zählen:

- • Regelmäßiger Kontakt zur Familie
- • Unterstützung in Erziehungsfragen
- • Besprechung der Zwischen- und Jahreszeugnisse mit der Familie und dem Kind
- • Ermunterung der Eltern, regelmäßigen Kontakt mit der Schule zu suchen
- • Teilnahme an den angebotenen Austauschtreffen und Schulungen für MentorInnen

- • Vermittlung des Kindes in einen Verein oder eine Musikschule
- • Ausfüllen der Dokumentation zum Verlauf der Schulbegleitung
- • Förderung des Leseverhaltens

In der Vereinbarung wird geregelt, dass die Tätigkeit ehrenamtlich erfolgt und entsprechend den Empfehlungen des Landesjugendhilfeausschusses vom 12. März 2013 zu § 72a SGB VIII³¹ ein erweitertes Führungszeugnis vor Beginn des Mentoring vorzulegen ist, für das den MentorInnen keine Kosten entstehen. Die/Der Ehrenamtliche verpflichtet sich zu Stillschweigen über alle vertraulichen Vorgänge und Informationen, die während der Tätigkeit bekannt werden. Die Art und Häufigkeit der Kontaktaufnahme entscheiden die MentorInnen gemeinsam mit den Familien. Die MentorInnen verpflichten sich jedoch dazu, diese regelmäßig und zuverlässig wahrzunehmen. Von Seiten der Einrichtung ist die Verpflichtung enthalten, für die Tätigkeit eine Haftpflicht- und Unfallversicherung sowie die fachliche Vorbereitung und Begleitung der/des MentorIn/s zu gewährleisten.

Passung organisieren

Die Projektkoordinatorin muss über erste Hausbesuche alle Familien sowie über die Einzelgespräche und die Einführungsveranstaltungen alle MentorInnen so weit kennen, dass sie sinnvolle Zuordnungen von MentorInnen zu Familien organisieren kann. Mit den Kenntnissen von Ausbildung, Beruf, Biografie, Alter, eigenen Familienerfahrungen und bisherigen freiwilligen Engagements der MentorInnen können die Bedarfe der angemeldeten Familien passend beantwortet werden, auch räumliche Nähe kann dabei eine Rolle spielen. Das Geschlecht des Mentors/der Mentorin und die Familiensituation müssen zusammenpassen.

Auch die MentorInnen äußern ihre Wünsche und Vorstellungen in Bezug auf die zu begleitenden Familien und Kinder. V.a. ist zu entscheiden, ob eine Zuordnung entsprechend des ethnischen Hintergrunds notwendig oder sinnvoll ist. Für manche Familien kann ein Mentor oder eine Mentorin aus demselben Kulturkreis ein wichtiger Impuls für Optimismus und Vertrauen sein, eine andere Familie braucht oder wünscht möglicherweise v.a. eine Brücke zur einheimischen Kultur und schätzt die Schulerfahrung von deutschen Eltern.

Bei gemeinsamen Aufnahmegesprächen mit Eltern, Kind, MentorIn und Projektleitung in der Wohnung der zu begleitenden Familie können der Vorschlag getestet und gemeinsame erste Schritte geplant werden. Aufgabe der Koordination ist bei diesem Gespräch neben dem Bekanntmachen der Akteure v.a. die Vertrauensbildung zwischen MentorIn und Familie.

Begleitende Beratung/Austausch

- Kurze, zeitnahe Beratung durch die Projektkoordination per Telefon oder E-Mail
- Regelmäßige Fallbesprechungen mit der Koordinatorin
- Regelmäßiger Erfahrungsaustausch aller MentorInnen zu den Erfahrungen in den Familien, Tipps zu ‚Türöffnern‘, Bericht von wirksamen Strategien, Anfragen an die anderen MentorInnen (zwei- bis dreimal im Schuljahr)
- Workshop mit Fachbeiträgen von ExpertInnen (z.B. ‚Was muss ich als MentorIn im Kontakt mit türkischen Familien beachten?‘ oder ‚Erfolgreiche Erziehungsstrategien‘)

³¹ Abrufbar unter www.blja.bayern.de/textoffice/empfehlungen/72apersonlicheEignung.html

- Liste der Ressourcen aller MentorInnen im Projekt, z.B. Ausbildungen, Berufserfahrungen, Kontakte zu Behörden und sozialen Einrichtungen, Themenkompetenz wie ADHS o.ä. zur Gewährleistung schneller gegenseitiger Hilfe

3.4 Vermittlung von LernpartnerInnen

Falls eine stärkere Unterstützung im Lernen notwendig ist, können nach Bedarf LernpartnerInnen vermittelt werden. Diese sind selbst SchülerInnen an weiterführenden Schulen und unterstützen die Kinder beim Erarbeiten und Üben des Schulstoffes. Auch mit diesen Ehrenamtlichen wird eine schriftliche Vereinbarung mit dem Träger der Schulbegleitung geschlossen. Darin ist enthalten, dass der wöchentliche Umfang eine bis zwei Stunden beträgt, wobei in Schulferien keine Lernunterstützung vereinbart wird. Es wird eine geringfügige, monatliche Aufwandsentschädigung festgehalten. Außerdem werden die Pflichten, die Lerninhalte und den Fortschritt zu dokumentieren und vor dem Beginn der ehrenamtlichen Tätigkeit ggf. ein erweitertes Führungszeugnis³² vorzulegen, aufgeführt.

3.5 Schnittstelle Schule

Die MentorInnen nehmen die Brückenfunktion zum System Schule wahr und müssen deshalb in kontinuierlichem Kontakt mit der Lehrkraft ihres begleiteten Kindes stehen. Die Projektleitung wiederum muss auf der Organisationsebene diese Kontakte vorbereiten und die gegenseitigen Erwartungen erheben und klären.

- Mit RektorInnen der teilnehmenden Schule die Aufgaben und Möglichkeiten der Schulbegleitung besprechen und festlegen, wie alle Lehrkräfte darüber informiert werden und wie ihre Mitwirkung gefördert werden kann.
- Vorstellung der Schulbegleitung noch vor Beginn des Schuljahres bei allen Lehrkräften (z.B. bei einer Lehrerkonferenz): Möglichkeiten der Schulbegleitung beschreiben, die unterschiedlichen Aufgaben klar benennen, die notwendige Mitwirkung der LehrerIn bei einzelnen Aufgaben besprechen, Bedenken ernst nehmen und beantworten.
- Informationen und Rückmeldungen der LehrerIn über die schulische Entwicklung als zentrale Grundlage für Begleitung des Kindes und der Familie durch die MentorInnen beschreiben.
- Form der Unterstützung der LehrerIn für die Anwerbung von Familien, z.B. beim ersten Klassenelternabend, erfragen. Auch um Empfehlung bei Einzelgesprächen mit Eltern bitten.
- ProjektkoordinatorIn als Informations- und Ansprechperson für anfallende Fragen benennen.
- Hilfe der Schule (RektorIn/LehrerIn/sonstige ExpertInnen) für die Schulung der LernpartnerInnen erbitten.

³² Für die Entscheidung, ob für den Einsatz von LernpartnerInnen die Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses sowie eine regelmäßige Neuvorlage erforderlich ist, sind die Empfehlungen des Landesjugendhilfeausschusses vom 12.03.2013 zu § 72a SGB VIII zu berücksichtigen (www.blja.bayern.de/textoffice/empfehlungen/72apersoenlicheEignung.html). Es wird empfohlen, im Regelfall ein erweitertes Führungszeugnis einzuholen. Hierbei ist zu beachten, dass dies grundsätzlich nur für Personen ab dem 14. Lebensjahr erfolgen kann. Zu den Ausnahmefällen samt denkbarer Kriterien sind im Übrigen die Empfehlungen des Landesjugendhilfeausschusses zu beachten. Maßgeblich sind die Vereinbarungen des Trägers mit dem Jugendamt vor Ort.

- Bei Schwierigkeiten zwischen LehrerIn und Familie oder LehrerIn und MentorIn die Projektkoordination informieren und Maßnahmen mit ihr besprechen.

3.6 Schnittstellen zu speziellen Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe

Aufgabe der hauptamtlichen Fachkraft ist, Schnittstellen zur Kinder- und Jugendhilfe zu klären und zu bearbeiten.

Familien, die bereits eine individuelle Jugendhilfeleistung nach dem SGB VIII in Anspruch nehmen, können nur nach Rücksprache mit dem Jugendamt an dem Projekt teilnehmen. Möglicherweise werden im Laufe der Familienbegleitung weitere Leistungen der Jugendhilfe notwendig wie beispielsweise eine sozialpädagogische Familienhilfe nach §31 SGB VIII. In solchen Fällen sind genaue Absprachen bei der Ausgestaltung der Unterstützung durch MentorInnen zu treffen und die Schnittstellen zu klären:

- Die MentorInnen dokumentieren ihre Beobachtungen mit Datum, dabei sind Interpretationen und Bewertungen zu vermeiden.
- Fallbesprechung mit der Projektkoordination gibt es nach Bedarf, mindestens aber mehrmals in jedem Schuljahr.
- Der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung gemäß § 8a SGB VIII ist zu gewährleisten. Im Falle eines Verdachts ist das Jugendamt von der/dem KoordinatorIn entsprechend zu informieren.
- Die weitere Vorgehensweise wird geklärt (Einbeziehung eines Fachdienstes, Eltern zur Annahme von geeigneten und notwendigen Hilfen motivieren, ggf. Kontaktaufnahme der Koordinatorin/des Koordinators mit dem Jugendamt).
- Bei Inanspruchnahme eines Fachdienstes erfolgt die gemeinsame Klärung, ob die Fortsetzung der Schulbegleitung sinnvoll und möglich erscheint oder ausgesetzt wird.
- Wenn die Maßnahme Schulbegleitung fortgesetzt wird, wird die Aufgabendefinition präzise festgehalten und die Kommunikation zwischen Fachkraft und MentorIn geklärt.

3.7 Träger und Organisation der Maßnahme

Träger

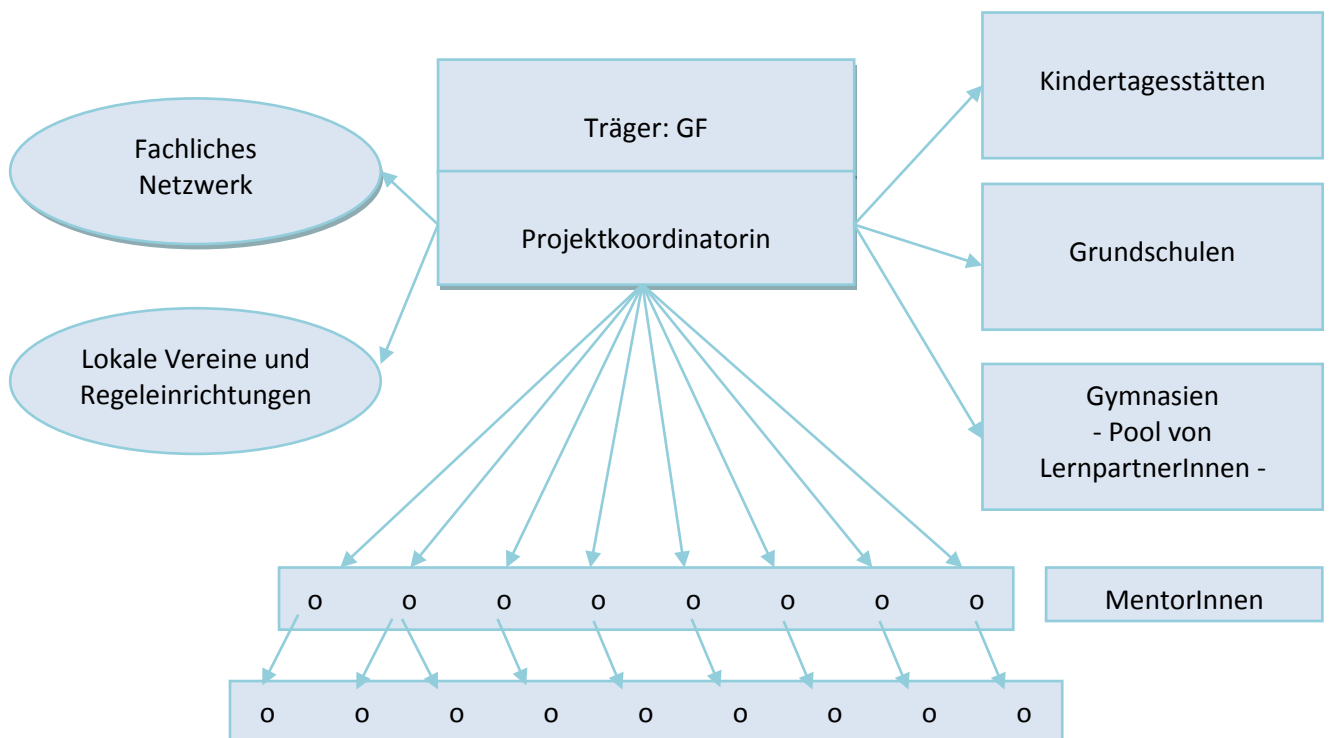
Als Träger der Maßnahme empfiehlt sich ein freier gemeinnütziger Träger, der

- ein positives bis neutrales Image bei sozial benachteiligten Familien und bei Familien mit Migrationsgeschichte hat und deshalb wenig Zugangsbarrieren aufbaut;
- durch eigene Dienste, Einrichtungen oder Maßnahmen den Familien Anschlussmöglichkeiten an weitere Unterstützungsmöglichkeiten bietet;
- mit seiner Mitgliederstruktur und seinem öffentlichen Image gute Chancen besitzt, freiwillige MitarbeiterInnen als MentorInnen und LernpartnerInnen anzuwerben;
- sozialräumlich aufgestellt ist, entweder selbst in den fraglichen Stadtteilen als sozialer Akteur schon bekannt ist oder zumindest so viele Informationen, Erfahrungen und Kompetenzen besitzt, um der Maßnahme eine sozialräumliche Ausrichtung geben zu können;

- gute Vernetzung und Kooperationsbeziehungen zu Regeleinrichtungen (z.B. Kitas, Schulen, Horte, Freizeiteinrichtungen, Vereinen etc.) und zu sozialen Diensten und Einrichtungen rund um Kinder und Familien unterhält;
- Erfahrung im Projektmanagement und Kompetenzen und Ressourcen hat, um eine neue Maßnahme effizient aufbauen zu können;
- Erfahrung im Umgang mit freiwilligen HelferInnen hat und eine entsprechende Projektstruktur entwerfen und realisieren kann.

Organisationsaufbau

Abb. 25: Organigramm einer Schulbegleitung



Die zentralen Arbeits- und Kommunikationsebenen

In der folgenden Übersicht sind die zentralen Kommunikationsebenen und AdressatInnen der beiden zentralen AkteurInnen in der Schulbegleitung zusammengestellt, die der hauptamtlichen Projektkoordination und die der freiwilligen, ehrenamtlichen MentorInnen.

Abb. 26: Zentrale Kommunikationsebenen I

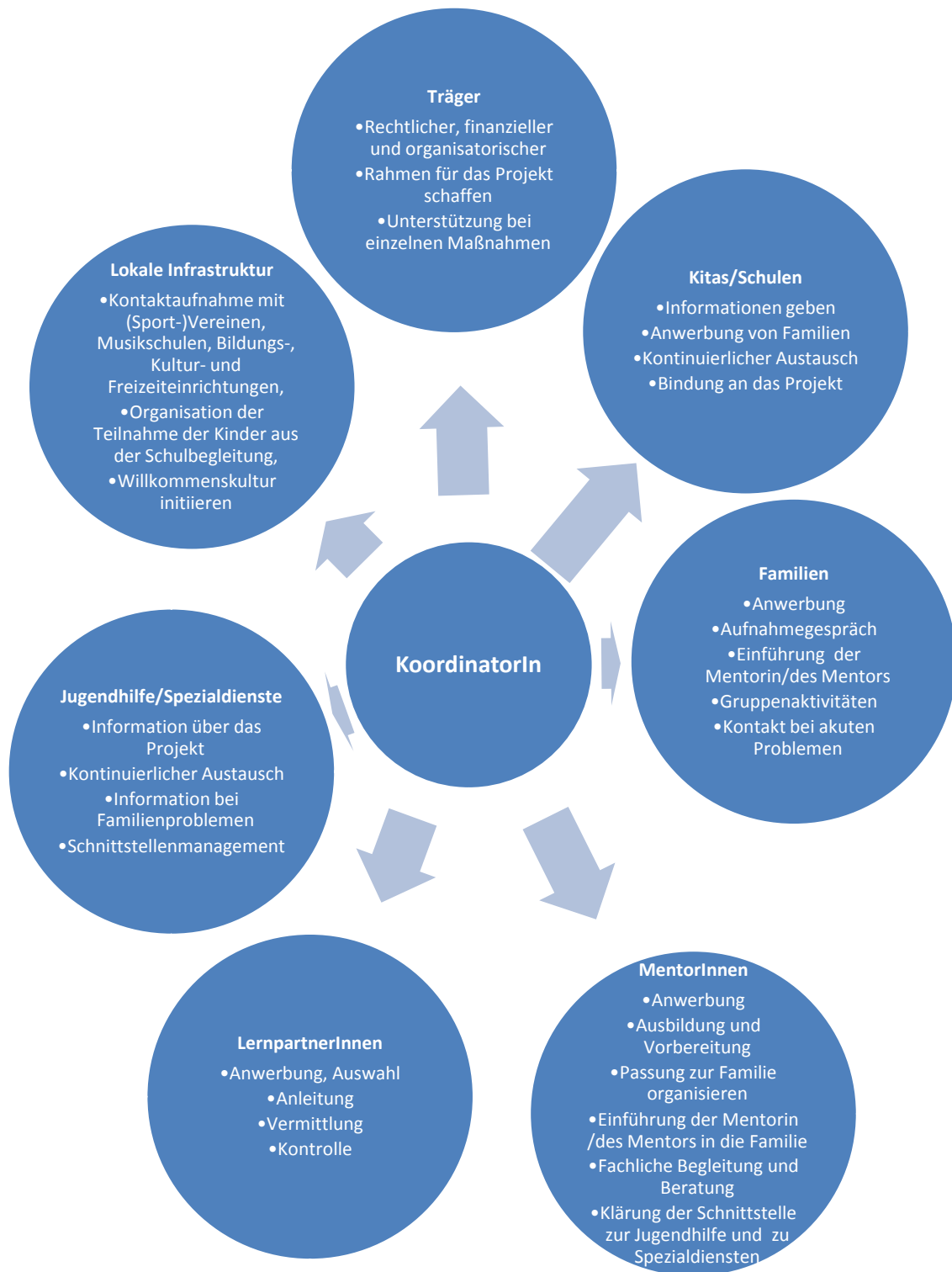
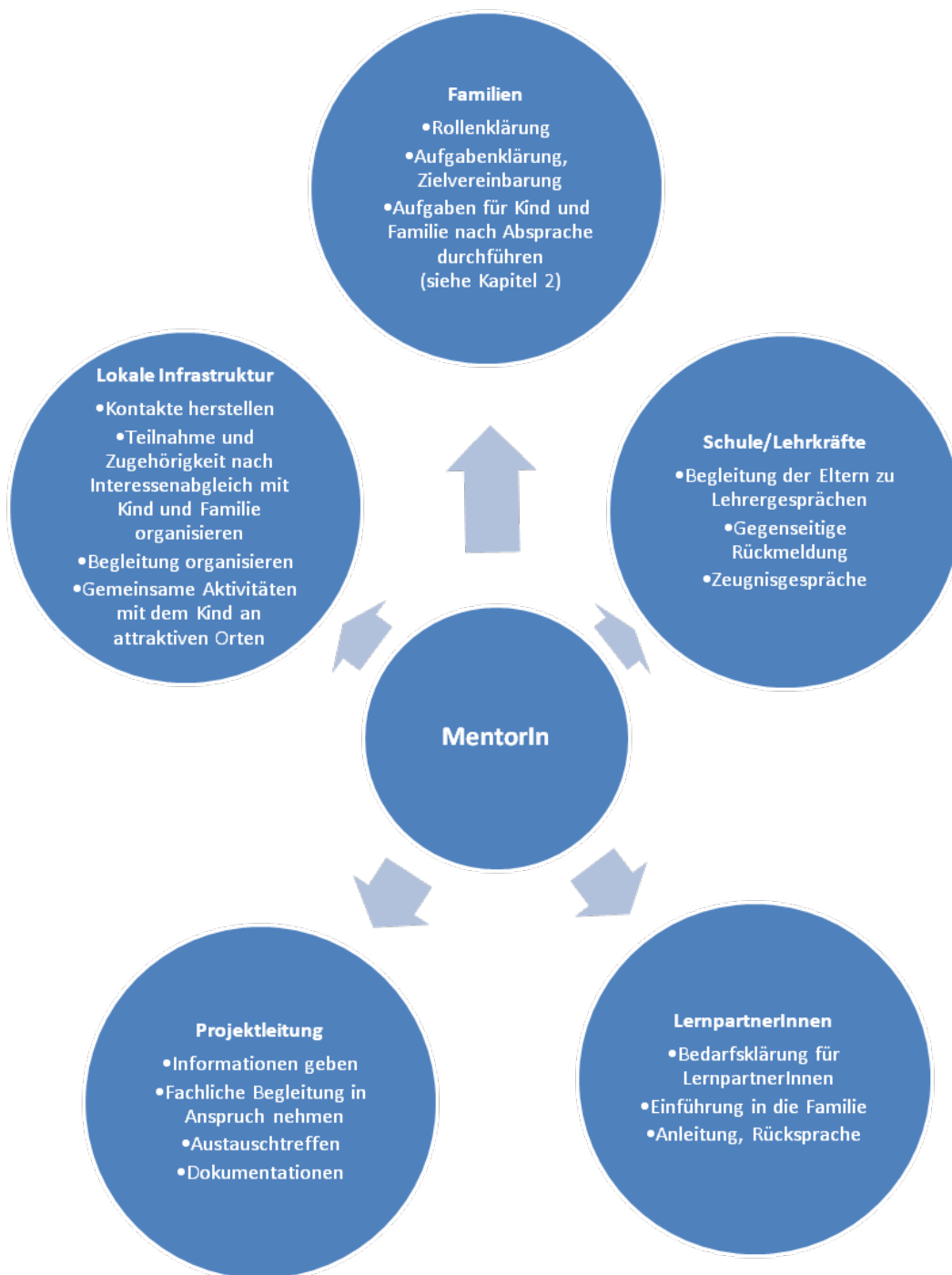


Abb. 27: Zentrale Kommunikationsebenen II



4. Finanzierung

Die Hofer Schulbegleitung stellt eine Maßnahme der Eltern- und Familienbildung nach § 16 SGB VIII dar, die zu den kommunalen Pflichtaufgaben zählt. Sie wird vorrangig durch ehrenamtliches Engagement getragen und von einer Projektkoordination fachlich begleitet. Ergänzende Mittel, z.B. für Ausflüge und andere Gruppenaktivitäten für Kinder und Familien, können durch Spenden und Zuwendungen von Stiftungen etc. eingeworben werden.

5. Orientierung am sozialen Raum

Warum sozialer Raum als Bezug?

Sozial und ökonomisch benachteiligte Bevölkerungsgruppen sind in höherem Maße auf ihr unmittelbares räumliches Umfeld, z.B. den Stadtteil, angewiesen, weil die Mobilitätskosten zu hoch sind und Unsicherheit und symbolische Grenzen die Nutzung anderer, ‚fremder‘ Räume erschweren. Deshalb ist es in der ‚Schulbegleitung‘ notwendig, sich auf diese Beschränkungen einzustellen und mit ihnen zu arbeiten. Das bedeutet insbesondere folgende Perspektiven zu verfolgen:

- Das unmittelbare Wohnumfeld ist auf Ressourcen zu prüfen und ihre Nutzung für Kind/Familie anzuregen.
- Erhöhung sozialer Teilhabe als ein Ziel der Schulbegleitung heißt Kontakte und Zugehörigkeit zu Einrichtungen, Organisationen, die für die Mehrheitsbevölkerung selbstverständlich sind, zu vermitteln und Barrieren abzubauen, z.B. zu Sportvereinen, Musikschulen und anderen Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten für die Kinder.
- Soziale Teilhabe heißt auch, für das Kind und die Familie den kommunalen Raum und die weitere Umgebung als Attraktionen zu erschließen, z.B. durch Ausflüge, Picknicks, Spielveranstaltungen etc. Damit werden der kognitive und mentale Raum für das Kind und die Familie erweitert sowie neue Kontaktmöglichkeiten geschaffen.
- Die AdressatInnen werden mit der Maßnahme in der Regel zwei Jahre begleitet. Deshalb ist es wichtig, evtl. notwendige Anschlussunterstützungen zu prüfen und mit der Familie zu aktivieren, z.B. Hort, Hausaufgabenhilfe, Beratungsstellen, spezielle Programme wie Sprachkurse für die Eltern etc.

Das bedeutet folgende Aufgaben für die zentralen Akteure der Maßnahme:

Für die Projektkoordination:

AdressatInnen: zentrale Akteure der Maßnahmen

AkteurInnen: Projektkoordination

Fachliche Netzwerke des Trägers nutzen für Ressourcen (Informationen, gelegentliche Raumnutzung, Kompetenzen etc.).

In stadtteilbezogenen Arbeitskreisen/Stadtteilkonferenzen aktiv mitarbeiten, dabei spezielle Beiträge des Projekts ‚Schulbegleitung‘ darstellen und eigene Unterstützungsbedarfe benennen.

Im Bereich der kommunalen Vernetzung Kontakte zu Schulen, Schulamt, Verbänden, Vereinen etc. pflegen.

Von Anfang an Kontakt zur Jugendhilfe und den zuständigen Fachleuten des Allgemeinen Sozialdienstes suchen.

Möglichst im Wohngebiet oder zumindest in der Nähe Büro, Treffpunkt und/oder Sprechstunde einrichten.

Gute Kenntnis des Wohngebiets, der Einrichtungen, Vereine, Initiativen, der sonstigen Infrastruktur wie Spielplätze, Treffpunkte, preiswerte Läden, Verkehrsanbindungen etc.

(z.B. über Besuche und Führungen von ‚Stadtteilexperten‘).

Anfertigen von Listen über Vereine mit Kinder- und Jugendabteilungen, Plänen zu Freizeiteinrichtungen, Bildungseinrichtungen, Spielplätzen etc., die den MentorInnen zur Verfügung gestellt werden.

Kontakte zu den beliebtesten Vereinen, Musikschulen etc. aufnehmen und für das Projekt werben (für eine ‚Willkommenskultur‘ für Kinder und Familien sorgen).

Die MentorInnen in der Schulung auf die Bedeutung des sozialen Raumes für die Kinder hinweisen, Vorgehensweisen und Techniken der Sozialraumerkundung und der Ressourcenerschließung vermitteln.

Für die MentorInnen:

AdressatInnen: zentrale Akteure der Maßnahmen

AkteurInnen: MentorInnen

Mit Kind und Eltern Spiel-, Lern- und Ruhemöglichkeiten für das Kind in der Wohnung optimieren, Bedeutung von Zeitstrukturen für das Kind mit den Eltern besprechen, Versuche und Absprachen starten.

Mit dem Kind und der Familie über ihre bevorzugten Wege, Räume, Aufenthalte reden, mit dem Kind die nähere Umgebung erkunden, Möglichkeiten und Risiken erläutern.

Die soziale Einbindung des Kindes zu Gleichaltrigen kennen, bessere Bedingungen und Situationen schaffen, Verhaltensalternativen durchspielen.

Die sozialen Ressourcen der Familie kennenlernen („Ressourcencheck“) und ihre Nutzung für bestimmte Situationen (z.B. Krankheit der Mutter, sprachliche Unterstützung des Kindes etc.) anregen.

Evtl. neue Kontakte und Unterstützungsmöglichkeiten für die Familie im Umfeld erkunden und ihren Aufbau anregen (z.B. gegenseitige Betreuung, Hol- und Bringdienste, Einkaufshilfen etc.)

Kind und Eltern zur Nutzung zusätzlicher Angebote durch die Schulbegleitung gewinnen, z.B. für Schwimmkurse, Malkurse, Theaterbesuche etc. in den Ferien oder an Wochenenden, sowie zu gemeinsamen Aktivitäten mit anderen Familien der Maßnahme, z.B. für Ausflüge, gesellige Treffen, Elternseminare etc.

In gemeinsamen Unternehmungen neue attraktive Orte und Beschäftigungen einführen und erkunden, „neue Welten“ für das Kind erschließen (z.B. in der Wohnung des Mentors/der Mentorin, durch Naturbeobachtungen, Bewegungsspiele, Besuch von Kindertheater etc.).

Wenn notwendig, gegen Ende der Maßnahme über Anschlusshilfen mit der Familie sprechen, Kontakte herstellen, Finanzierung klären (z.B. über „Bildungsgutscheine“).

6. Zentrale Arbeitsschritte/Ablaufplan

Die folgende Liste von Handlungsschritten reicht von der Phase „Entscheidung, eine Maßnahme der Schulbegleitung durchzuführen“ bis zur Beendigung des ersten zweijährigen Durchgangs und den Überlegungen zur Weiterführung. Der Schwerpunkt liegt auf den Schritten, die aus fachlichen Überlegungen notwendig sind. Die zuständige Akteurin ist in der Regel die hauptamtliche, professionelle Koordination der Maßnahme „Schulbegleitung“.

Die Reihenfolge der einzelnen Maßnahmen innerhalb der einzelnen Phasen ist nur ein Richtwert, viele Schritte müssen zeitgleich getan werden.

6.1 Vorbereitung der Maßnahme

Vorbereitung der Maßnahmen

Freien gemeinnützigen Träger suchen bzw. Verantwortliche in einem Träger bestimmen, die die weiteren Schritte übernehmen.

Schulsprengel mit hohem Bedarf an einer Maßnahme der Schulbegleitung auswählen, dabei Quote von Ganztagsklassen und von Hortkindern als Problem berücksichtigen.

Finanzierung klären.

Einstellung einer Koordinatorin/eines Koordinators.

Anlaufstelle des Projekts im Gebiet klären.

Konkrete Aufgaben der Projektkoordinatorin/des Projektkoordinators

Vorbesprechungen mit den Schulen (Bedarfsklärung, Inhalte und Formen der Zusammenarbeit absprechen).

Vorbesprechungen mit den Kitas im Gebiet (Bedarfsinformationen, Zusammenarbeit zur Anwerbung von Familien klären).

Kontaktaufnahme mit Allgemeinem Sozialen Dienst und Jugendhilfe (Bedarfe abgleichen, Kooperationsrahmen klären).

Anwerbung von teilnehmenden Familien (Kitas, KinderärztInnen, Migrantenvereine, in Grundschulen beim Schulanmeldeverfahren).

Anwerbung von MentorInnen, Auswahlgespräche, Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses.

Entwicklung eines Schulungskonzepts für die MentorInnen, Vorbereitung der Durchführung.

Informationen über die lokale Infrastruktur, insbesondere Sportvereine, Musikschulen, Büchereien, Freizeit- und Bildungseinrichtungen für Kinder, Mütter, Familien, zusammentragen und Kontakte aufnehmen (Informationen, Werbung für die Kinder und Familien der Schulbegleitung), dazu Materialien für die MentorInnen zusammenstellen.

Kontakte mit Gymnasien/BOS in der Nähe herzellen als Rekrutierungspotenzial für LernpartnerInnen. Klärung, ob Vorlage und Prüfung eines erweiterten Führungszeugnisses der LernpartnerInnen erforderlich ist.

6.2 Einstieg in den ersten Durchgang

Einstieg in den ersten Durchgang

Entwurf eines Vertrags zur Schulbegleitung zwischen Projekt und Familien.

Aufnahmegespräche mit den Familien führen, Vertrag über die Schulbegleitung abschließen.

Nachrekrutierung von Familien über Lehrerkontakte.

Auswahl, Schulung und Vorbereitung der MentorInnen ,Unterzeichnung einer Vereinbarung über die MentorInnen-Tätigkeit.

Ressourcencheck bei den MentorInnen (zu gegenseitiger Unterstützung).

Passung zwischen Familien und MentorInnen herbeiführen.

Vorstellung und Einführung der MentorInnen in den Familien, evtl. Zuteilung verändern.

Potenzielle LernpartnerInnen anwerben, Liste führen, Unterzeichnung einer Vereinbarung über die Tätigkeit als LernpartnerIn.

LehrerIn der betroffenen Kinder über den Beginn der Schulbegleitung informieren, Namen von MentorInnen und Lehrkräften austauschen.

Aus dem Kreis der beteiligten Schulen um Schulung der LernpartnerInnen bitten.

Begleit- und Beratungsmöglichkeiten für MentorInnen durch die Koordination klären.

Dokumentationsbögen für MentorInnen und LernpartnerInnen.

Erster Rundruf (per Telefon oder E-Mail) bei den MentorInnen über den Start in den Familien, Unterstützung anbieten.

6.3 Durchführung der Maßnahme

Durchführung der Maßnahme

MentorInnen zu Rückmeldungen, Nachfragen und Unterstützung ermuntern.
Die Anfragen von MentorInnen, Familien, LehrerInnen an die Projektkoordination etc. dokumentieren.
Offenes Austauschtreffen zwischen den MentorInnen organisieren.
Auf Wünsche der MentorInnen reagieren.
Vorbereitung der MentorInnen auf das Zeugnisgespräch mit Kind und Eltern.
Programm für gemeinsame Unternehmungen der Kinder in der Maßnahme und für alle Familien (in Absprache mit den MentorInnen) organisieren.
Kooperation mit lokalen Einrichtungen für Kinder und Familien und mit Sportvereinen intensivieren.
Kontakt mit den Schulleitungen halten (erste Einschätzungen, Verbesserungsbedarf, Empfehlungen und Bedarfsanmeldungen für weitere LernpartnerInnen bei den Lehrkräften einholen – direkt oder über/mit MentorInnen).
Auf Schwierigkeiten und Bedarfe von belasteten Familien und davon überforderten MentorInnen reagieren, Schnittstellen zu Spezialdiensten organisieren und übernehmen.
Gruppenprogramme für Kinder und Familien unter dem Aspekt ‚soziale Teilhabe‘ weiterentwickeln.
Ferienprogramme bekannt machen, offensiv dafür werben, ‚Türöffner‘ sein.
Vorschläge und Hinweise für MentorInnen zum informellen Lernen der Kinder verstärken.
Rückmeldung von besuchten Sportvereinen einholen, gemeinsame Strategien zur Bindung der Kinder an Vereine überlegen.
MentorInnen prüfen das Interesse der Eltern an einer gemeinsamen Veranstaltung, Tipps, wie helfe ich meinem Kind?‘ o.ä. mit einem Fachmann, möglichst mit Migrationshintergrund.
Regelmäßig Gruppentreffen für die MentorInnen organisieren.
Nach jedem Schuljahr (oder -Hälfte) Dankeschön-Aktionen für die MentorInnen starten.
Halbjährig Auswertungstreffen mit den Schulleitungen und auf Wunsch beteiligten Lehrkräften durchführen.
Schritte für den nächsten Durchgang unternehmen, Familien anwerben (z.B. über Berichte von bisher beteiligten zufriedenen Familien in der Kita), neue MentorInnen anwerben (Schneeballsystem bei den jetzigen MentorInnen in Gang setzen)

6.4 Beendigung des jeweiligen Durchgangs

Beendigung des jeweiligen Durchgangs

Anschlussmöglichkeiten in Regeleinrichtungen im Stadtteil prüfen (z.B. Hort, Nachhilfebetreuung, LesepatInnen, SchülerlotsInnen etc.), Informationen zur Finanzierung über Bildungsgutscheine als Merkblatt geben (in die beteiligten Sprachen übersetzen lassen).

Mit MentorInnen über Strategien zur planvollen und positiven Beendigung der Maßnahme reden. Den Familien eine Urkunde über den erfolgreichen Besuch der Schulbegleitung überreichen (lassen).

Mit den Kindern das Zeugnis feiern und die Kinder mit einem kleinen Geschenk als Dank für ihre Anstrengungen überraschen.

Auswertungstreffen mit den MentorInnen, die MentorInnen um Rückmeldungen von den Familien bitten oder die/der KoordinatorIn bittet die Familien mit drei einfachen Fragen um Rückmeldung zur Maßnahme ‚Schulbegleitung‘ (Was hat Ihnen gut gefallen, was hat Ihrem Kind am besten gefallen oder gut getan? Was war nicht so gut, ist nicht so gelungen? Was sollte anders gemacht werden?).

6.5 Lernschleifen für die Fortsetzung der Maßnahme

Lernschleifen für die Fortsetzung der Maßnahme

Systematische Auswertung der bei der Projektkoordination eingegangenen Anfragen von MentorInnen und anderen beteiligten Personen (z.B. welche Themen dominieren? Wie können MentorInnen auf diese Themen besser vorbereitet werden?).

Auswertung der Auswertungstreffen mit den MentorInnen und den LehrerInnen: Was sollte man in Zukunft mehr oder verstärkt tun? Was sollte man konkret weniger tun oder ganz lassen? Was sollte man unverändert fortführen?

Wo waren Erfolge: In der Haltung der Familien gegenüber der Schule, der LehrerIn gegenüber den Familien und Kindern, in den Schul-, Sprach- und Leseleistungen, in der Haltung der Kinder gegenüber der Schule (Wohlfühlen, Neugierde, Aufmerksamkeit, Konzentration u.ä.), in der größeren Teilhabe der Kinder und der Familien?

Welche Personen, Gruppen, Organisationen könnten noch in die Schulbegleitung einbezogen werden? Welche Veränderungen in der Infrastruktur des Stadtteils, seiner näheren Umgebung sind hilfreich?

Wie lassen sich die Ressourcen der Familien und der MentorInnen noch besser nutzen?

KoordinatorIn sucht Kontakt mit KollegInnen einer vergleichbaren Maßnahme in einer anderen Stadt: Was klappt dort gut, was weniger? Worauf werden Erfolge zurückgeführt, was hat sich bewährt?

J: Literatur

- Bartelheimer, Peter (2008): Was bedeutet Teilhabe? In: Maedler, Jens (Hrsg.): TeilHabeNichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München, S. 13-19.
- Bartz, Adolf (2005): Organisationsgestaltung in der Schule. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven. Soest, S. 51-55.
- Bastian, Hans Günther; Kormann Adam und Hafen, Roland (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz.
- Beisenherz, Gerhard (2005): Wie wohl fühlst Du Dich? Kindliche Persönlichkeit und Umwelt als Quelle von Wohlbefinden und Unwohlsein bei Grundschulkindern. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 1. Wiesbaden, S. 157-186.
- Beisenherz, Gerhard (2007): Wohlbefinden und Schulleistung von Kindern armer Familien. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 3. Wiesbaden, S. 189-210.
- Bergmann, Christine (2001): Familienform: allein erziehend. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Dokumentation der Fachtagung „Alleinerziehen in Deutschland“. Ressourcen und Risiken einer Lebensform. Berlin/Bonn, S. 9-13.
- Bertram, Hans; Kohl, Steffen und Rösler, Wiebke (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln.
- Betz, Tanja (2006): ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differentiellen Bildungsbedeutsamkeit. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2), S. 181-195.
- Betz, Tanja (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim/München.
- Blomberg, Christoph (2005): Gender macht Schule bunter – durch Berücksichtigung von Jungen. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen und Landesinstitut für Schule Soest (Hrsg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven. Soest, S. 181-184.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht: „Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung“. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht: „Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule“. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2009): Dreizehnter Kinder- und Jugendbericht: „Mehr Chancen für gesundes Aufwachsen“. Gesundheitsbezogene Prävention und Gesundheitsförderung in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin.
- Bundesministerium für Gesundheit (Hrsg.) (2010). Nationales Gesundheitsziel - Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin. http://www.bmg.bund.de/fileadmin/redaktion/pdf_publicationen/BMG-G-07014-NationalesGesundheitsziel_Internet.pdf [14.06.12].
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg.

- Busse, Susann und Helsper, Werner (2007): Familie und Schule. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 321-341.
- Costa, Paul und McCrae, Robert (1985): The NEO Personality Inventory Manual. Odessa.
- Diefenbach, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen. Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung Band 14. Bonn/Berlin.
- Diller, Angelika (2008): Profis, Laien und andere Akteure. In: Diller, Angelika; Heitkötter, Martina und Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen. Aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. München, S. 221-240.
- Ellert, Ute; Neuhauser, Hannelore und Roth-Isigkeit, Angela (2007): Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Prävalenz und Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheitssurveys (KiGGS). In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50 (5), S. 711-717. http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Ellert_Schmerzen.pdf [14.06.12].
- El-Mafaalani, Aladin und Toprak, Ahmet (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. St. Augustin/Berlin.
- Ernstberger, Elke und Cyprian, Gudrun (2011): Mentoren begleiten Familien. Das Projekt „Die Hofer Schulbegleitung“. In: Geiling, Wolfgang; Sauer, Daniela und Rahm, Sybille (Hrsg.): Kooperationsmodelle zwischen Sozialer Arbeit und Schule. Ressourcen entdecken – Bildungschancen gestalten. Bad Heilbrunn, S. 207-217.
- Früchtel, Frank; Budde, Wolfgang und Cyprian, Gudrun (2012): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Fieldbook: Methoden und Techniken. Band 2. Wiesbaden, 3. Auflage.
- Früchtel, Frank; Cyprian, Gudrun und Budde, Wolfgang (2012): Sozialer Raum und Soziale Arbeit. Textbook: Theoretische Grundlagen. Band 1. Wiesbaden, 3. Auflage.
- Gaitanides, Stefan (2008): „... egal was für einen Hintergrund sie haben, es sind doch alles unsere Schüler.“ Schule und Familien mit Migrationshintergrund – eine Gemeindestudie. Frankfurt/Main.
- Gebel, Christa; Gurt, Michael und Wagner, Ulrike (2004): Kompetenzförderliche Potenziale populärer Computerspiele. Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis. http://institut-medienpaedagogik.de/dateien/Kurzfassung_computerspiele.pdf [08.05.2012].
- Haasen, Nele (2001): Mentoring. Persönliche Karriereförderung als Erfolgskonzept. München.
- Hamburger, Franz (2007): Input: Familie und Migration. Fachtagung „Familie im Mittelpunkt“. Ludwigshafen. http://www.vivafamilia.de/fileadmin/downloads/Tagung_Familie_im_Mittelpunkt/Input_Familie_und_Migration.pdf [27.03.2012].
- Hartmann, Annette und Rost, Detlef H. (1994): Haustierbesitz und sozio-emotionales Wohlbefinden von Kindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 41 (4), S. 241-248.
- Häußermann, Hartmut (2000): Aufwachsen im Ghetto? In: Bruhns, Kirsten und Mack, Wolfgang (Hrsg.): Aufwachsen und Lernen in der Sozialen Stadt. Opladen, S. 37-51.
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Stuttgart, 3. erweiterte und aktualisierte Auflage.
- Hilb, Martin (1997): Management by Mentoring. Ein wiederentdecktes Konzept zur Personalentwicklung. Darmstadt.
- Hippy Deutschland e.V. (2009): Kurzinformation. http://www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY_Dossier.pdf [03.05.2012].

- Hölling, Heike; Schlack, Robert; Dippelhofer, Angela und Kurth, Bärbel-Maria (2007): Personale, familiäre und soziale Schutzfaktoren und gesundheitsbezogene Lebensqualität chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 51 (6), S. 606-620.
- Holz, Gerda und Skoluda, Susanne (2003): Armut im frühen Grundschulalter. Abschlußbericht der vertiefenden Untersuchung zu Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Textauszüge. Frankfurt/Main. http://www.awo.org/fileadmin/user_upload/pdf-dokumente/Arbeitsmappe_Armut-im-fruehen-Grundschulalter.pdf [10.04.2012].
- Hurrelmann, Klaus und Andresen, Sabine (2007): Kinderpolitik. Das ‚ganze Dorf‘ wird gebraucht. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie. Bonn, S. 361-390.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul und Zeisel, Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Berlin, 23. Auflage.
- Juby, Heather; Billette, Jean-Michel; Laplante, Benoît und le Bourdais, Céline (2007): Nonresident Fathers and Children: Parents' New Unions and Frequency of Contact. In: Journal of Family Issues 28 (9), S. 1220-1245.
- Lück, Detlev; Limmer, Ruth und Klocke, Andreas (2001): Der Freiwilligensurvey im Familienkontext Möglichkeiten und Grenzen des Freiwilligensurveys für das Projekt „Das Ehrenamt im Umfeld der Familie“ am Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb). In: BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Fachworkshop: Freiwilliges Engagement in Deutschland. Tagungsdokumentation. Bonn, S. 61-64. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23593-Dokumentation-Fachworkshop-Fre,property=pdf,bereich=,sprache=de,rwb=true.pdf#page=61> [26.06.2012].
- Koppetsch, Cornelia und Burkhart, Günter (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich. Konstanz.
- Kromer, Renate (2004): Arbeitslosigkeit. In: Kromer, Renate (Hrsg.): beziehungsweise... Klosterneuburg, S. 24-28.
- Kruse, Nikolas (2007): Mentoring zur Unterstützung Jugendlicher bei der Berufsorientierung und Berufswahl. Eine empirische Untersuchung. In: Ehlers, Jan und Kruse, Nikolas (Hrsg.): Jugend-Mentoring in Deutschland. Norderstedt, S. 158-161.
- Kurth, Bärbel M.; Schaffrath Rosario, Angelika (2007): Die Verbreitung von Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des bundesweiten Kinder- und Jugendsurveys Deutschland (KiGGS) In: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 50 (5), S. 736-743. http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Kurth_Uebergewicht.pdf [14.06.12].
- Kunz, Thomas (2012): Von Hammeln und Hunden. Das Mensch-Tier-Verhältnis als Bestandteil von Fremdheitskonstruktionen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Buchner-Fuhs, Jutta und Rose, Lotte (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden, S. 255-271.
- Lerner, Richard M.; Alberts Amy E. und Bobek, Deborah L. (2007): Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft. Möglichkeiten zur Stärkung von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit durch positive Jugendentwicklung. Expertise zum Carl Bertelsmann-Preis 2007. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_20816_20817_2.pdf [09.05.2012].

- Leßner, Damaris (2012): Ehrenamtliche Mentoren – eine angemessene Begleitung von elterlichem Erziehungsverhalten und kindlicher Entwicklung? Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel der Hofer Schul- und Familienbegleitung. Masterarbeit im Studiengang Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Leyendecker, Birgit (2011a): Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: Neumann, Ursula und Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster/New York/München/Berlin, S. 277-284.
- Leyendecker, Birgit (2011b): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In: Fischer, Veronika und Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach, S. 240-249.
- Mencken, F. Carson und Winfield, Idee (2000): Job Search and Sex Segregation: Does Sex of Social Contact Matter? In: Sex Roles 42 (9/10), S. 847-864.
- Mengel, Melanie (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden.
- Nielsen, Linda (2011): Shared Parenting After Divorce: A Review of Shared Residential Parenting Research. In: Journal of Divorce and Remarriage 52 (8), S. 586-609.
- OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen. Band 2. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810085e.pdf> [08.05.2012].
- Oswald, Hans und Krappmann, Lothar (2006): Soziale Herkunft, Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg – unter besonderer Berücksichtigung von Kindern ausländischer Eltern. In: Rehberg, Karl-Siegbert (Hrsg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der DGS in München. Teilband 1 und 2. Frankfurt/Main, S. 752-764.
- Overwien, Bernd (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken und Sass, Erich (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen einer Bildungsdebatte. Weinheim, S. 35-62.
- Pfeiffer, Christian (2005): „Erst fernsehen, dann schießen? Medienverwahrlosung in Deutschland“. http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/pfeiffer_fernsehen-schiessen/pfeiffer_fernsehen-schiessen.html [02.05.2012].
- Phinney, Jean S. (1998): Ethnic Identity in Adolescents and Adults. Review of Research. In: Balls Organista, Pamela; Chun, Kevin M. und Marín, Gerardo (Hrsg.): Readings in Ethnic Psychology. London, S. 73-100.
- Portes, Alejandro und Rumbaut, Rubén (2001): Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley/Los Angeles/London/New York.
- Ramsauer, Kathrin (2011): Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie. Expertise für das Deutsches Jugendinstitut e.V. München. http://www.dji.de/bibs/6_Ramsauer_Bildungsexpertise_Migrantenkinder.pdf [25.05.2012].
- Rauschenbach, Thomas (2007): Im Schatten der formalen Bildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (4), S. 439-453.
- Rauschenbach, Thomas (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München.

- Rehbein, Florian; Kleimann, Matthias und Mößle, Thomas (2009): Computerspielabhängigkeit im Kindes- und Jugendalter. Empirische Befunde zu Ursachen, Diagnostik und Komorbiditäten unter besonderer Berücksichtigung spielimmanenter Abhängigkeitsmerkmale. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Forschungsbericht 108. Hannover. <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb108.pdf> [28.06.2012].
- Relikowski, Ilona; Schneider, Thorsten und Blossfeld, Hans-Peter (2009): Primary and Secondary Effects of Social Origin in Migrant and Native Families at the Transition to the Tracked German School System. In: Cherkaoui, Mohamed und Hamilton, Peter (Hrsg.): Raymond Boudon. A Life in Sociology. Band 3. Oxford, S. 149-170.
- Relikowski, Ilona; Yilmaz, Erbil und Blossfeld, Hans-Peter (2011): Wie lassen sich die hohen Bildungsaspirationen von Migranten erklären? Eine Mixed-Methods Studie zur Rolle von strukturellen Aufstiegschancen und individueller Bildungserfahrung. Manuskript eingereicht zur Publikation.
- RKI – Robert Koch Institut (Hrsg.) (2008): Beiträge zur Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Lebensphasenspezifische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bericht für den Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen. Berlin. http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsB/KiGGS_SVR.pdf?__blob=publicationFile [16.05.2012].
- RKI – Robert Koch-Institut und BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) (2008): Erkennen – Bewerten – Handeln: Zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin. http://www.bmg.bund.de/fileadmin/dateien/Downloads/K/Kindergesundheit/KiGGS_GPA.pdf [16.05.2012].
- Robertson, Jeremy (2008): Stepfathers in Families. In: Pryor, Jan (Hrsg.): The International Handbook of Stepfamilies. Policy and Practice in Legal, Research, and Clinical Environments. Hoboken, S. 125-150.
- Rolff, Katharina (2008): Sport und Kompetenzentwicklung. Mannschaftssport als Instrument zur Steigerung von Kompetenzen junger bildungsferner Menschen. In: Institut Arbeit und Technik der Fachhochschule Gelsenkirchen (Hrsg.): Jahrbuch 2007. Gelsenkirchen, S. 105-112.
- Rose, Lotte (2012): Hat die Tierliebe ein Geschlecht? Bestandsaufnahme zur Genderforschung in der Mensch-Tier-Beziehung. In: Buchner-Fuhs, Jutta und Rose, Lotte (Hrsg.): Tierische Sozialarbeit. Ein Lesebuch für die Profession zum Leben und Arbeiten mit Tieren. Wiesbaden, S. 285-307.
- Sander, Elisabeth (2002): Mutterschaft in Teilfamilien. In: Fthenakis, Wassilios E. und Textor, Martin (Hrsg.): Mutterschaft, Vaterschaft. Weinheim, S. 48-62.
- Schmiade, Nicole und Spieß, Katharina (2010): Einkommen und Bildung beeinflussen die Nutzung frühkindlicher Angebote außer Haus. In: DIW-Wochenbericht 45, S. 15-21.
- Schulz, Florian und Grunow, Daniela (2007): Tagebuch versus Zeitschätzung. Ein Vergleich zweier unterschiedlicher Methoden zur Messung der Zeitverwendung für Hausarbeit. In: Zeitschrift für Familienforschung 19 (1), S. 106-128.
- Schütz, Gabriela und Wößmann, Ludger (2005): Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern? In: ifo Schnelldienst 58 (21), S. 15-25. <http://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1195058.PDF> [27.06.2012].
- Seeman, Teresa (1996): Social Ties and Health: The Benefits of Social Integration. In: Annals of Epidemiology 6 (5), S. 442-451.
- Settertobulte, Wolfgang (2010): AOK-Familienstudie 2010. Routinen und Rituale fördern die Gesundheit der Kinder. http://www.aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/veranstaltungen/2010/familienstudie_2010_web.pdf [22.05.2012].

- Seydel, Otto (2005): Was ist eine gute Schule? Zur Diskussion über Evaluationskriterien und Evaluationsverfahren. *Die Deutsche Schule* 97 (3), S. 285-293.
- Stadt Nürnberg Jugendamt (2006): Acht Sachen, die Erziehung stark machen. Nürnberg. http://www.jugendamt.nuernberg.de/downloads/kampagne_erziehung/ke_broschuere_acht_sachen.pdf [20.06.2012].
- Stadt Nürnberg und Bündnis für Familie (Hrsg.) (2010): Familienpatenschaften – ein niedrigschwelliges Unterstützungsangebot für Familien in Nürnberg. Nürnberg.
- Stecher, Ludwig (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien zum Vergleich. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1 (2), S. 217-228.
- Stocké, Volker (2010): Schulbezogenes Sozialkapital und Schulerfolg der Kinder: Kompetenzvorsprung oder statistische Diskriminierung durch Lehrkräfte? In: Becker, Birgit und Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden, S. 81-115.
- Stolzenberg, Heribert; Kahl, Heidrun und Bergmann, Karl E. (2007): Körpermaße bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5), S. 659-669. http://www.kiggs.de/experten/downloads/Basispublikation/Stolzenberg_Koerper2.pdf [14.06.12].
- Surkyn, Johan und Lesthaeghe, Ron (2004): Value Orientations and the Second Demographic Transition (SDT) in Northern, Western and Southern Europe: An Update. In: *Demographic Research. Special Collection* 3 (3), S. 45-86.
- Textor, Martin R. (2008): Ihr Kind auf dem Wege zum Schulkind. So fördern Sie seine Entwicklung während der Kindergartenzeit und nach der Einschulung. https://www.familienhandbuch.de/cms/Schule/Schule_Schulkind.pdf [27.03.2012].
- Träbert, Detlef (2003): *Starke Eltern – erfolgreiche Schüler*. Reinbek bei Hamburg.
- Tschöpe-Scheffler, Sigrid und Wirtz, Wolfgang (2008): Familienbildung. Institutionelle Entwicklungslinien und Herausforderungen. In: Diller, Angelika; Heitkötter, Martina und Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungslinien und Herausforderungen*. München, S. 157-178.
- Tulodziecki, Gerhard (2011): Handeln und Lernen in einer von Medien mitgestalteten Welt. Konsequenzen für Erziehung und Bildung. In: Albers, Carsten; Magenheimer, Johannes und Meister, Dorothee (Hrsg.): *Schule in der digitalen Welt. Medienpädagogische Ansätze und Schulforschungsperspektiven*. Wiesbaden, S. 43-64.
- Ulich, Klaus (2001): *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim/Basel.
- Uslucan, Haci-Halil (2007): Familie und Sozialisation von Migrantenkindern. Fachtagung „Hochstrittige Elternkonflikte“. Augsburg. <http://www.bke.de/content/application/explorer/public/bke-tagung/fachtagung-2007-augsburg/yslucan-1.pdf> [09.05.2012].
- Uslucan, Haci-Halil (2010): Erziehungsstile und Integrationsorientierungen türkischer Familien. In: Hunner-Kreisel, Christine und Andresen, Sabine (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*. Wiesbaden, S. 195-210.
- Walper, Sabine und Riedel, Birgit (2011): Was Armut ausmacht. In: *DJI Impulse* 92/93 (1), S. 13-15.
- Weineck, Jürgen (2004): *Optimales Training. Leistungsphysiologische Trainingslehre unter besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendtrainings*. Balingen, 14. Auflage.

- Wengler, Annelene; Trappe, Heike und Schmitt, Christian (2008): Partnerschaftliche Arbeitsteilung und Elternschaft. Analysen zur Aufteilung von Hausarbeit und Elternaufgaben auf Basis des Generations and Gender Survey. Wiesbaden.
- WHO – Weltgesundheitsorganisation (2006): Constitution de l'organisation mondiale de la santé [Verfassung der Weltgesundheitsorganisation]. New York, 45. Auflage. http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_fr.pdf [14.06.12].
- Wild, Elke und Remy, Katharina (2002): Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. In: Unterrichtswissenschaft 30 (1), S. 27-31.
- Wippermann, Carsten (2011): Migranten-Milieus und Bildungsbereitschaft. 9. Runder Tisch „Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München, unveröffentlichte Handreichung.
- Wissenschaftlicher Beirat für Erziehungsfragen (2005): Familiäre Erziehungskompetenzen, Beziehungsklima und Erziehungsleistungen in der Familie als Problem und Aufgabe. Weinheim/München.
- Wüstendorfer, Werner (2008) „Dass man immer nein sagen muss“. Eine Befragung der Eltern von Grundschulkindern mit Nürnberg-Pass. Nürnberg.

© 2013 Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (**ifb**)
 96045 Bamberg
 Hausadresse: Heinrichsdamm 4, 96047 Bamberg

Leiterin: Prof. Dr. Henriette Engelhardt-Wölfler
Stellv. Leiterin: Dr. Marina Rupp

Tel.: (0951) 96525-0
Fax: (0951) 96525-29
E-Mail: sekretariat@ifb.uni-bamberg.de

Jeder Nachdruck und jede Vervielfältigung – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg.

Das Projekt wurde gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, welches auch die Druckkosten für den Abschlussbericht übernahm.